

TARTU ÜLIKOOL  
FILOSOOFIATEADUSKOND  
Eesti ja üldkeeleteaduse instituut  
Eesti keele osakond

Merili Susi

**VÄÄRTUSKASVATUS EMAKEELEÕPETUSES:  
EMAKEELEÕPETAJAD KUI RAHVUSLIKU IDENTITEEDI  
KUJUNDAJAD**

Magistritöö

Juhendaja Maigi Vija (MA)  
Kaasjuhendaja Inger Kraav (PhD)

TARTU 2014

## SISUKORD

<b>SISSEJUHATUS .....</b>	<b>4</b>
<b>1. VÄÄRTUSED .....</b>	<b>6</b>
1.1. Väärtuste mõiste .....	6
1.2. Väärtuste liigitus.....	9
1.2.1. Rahvuslikkus ja rahvuskultuurilised väärtused rahvusliku identiteedi osana .....	12
1.2.1.1. Riiklik õppekava .....	20
1.2.1.2. Emakeeleõpetus .....	22
1.3. Väärtuste omaksvõtmine ehk internaliseerimine.....	27
<b>2. VÄÄRTUSARENDUS .....</b>	<b>33</b>
2.1. Väärtuskasvatus .....	33
2.2. Kool väärtuste kujundajana .....	37
2.2.1. Õpetaja roll väärtuskasvatjana .....	41
2.2.2. Eesti ja Soome kogemus .....	44
2.2.2.1. Väärtuskasvatusest Eesti koolis .....	44
2.2.2.2. Soome kasvatus- ja haridussüsteem .....	47
2.3. Ülevaade teemakohastest uurimustest .....	50
<b>3. UURIMUS.....</b>	<b>55</b>
3.1. Metoodika.....	55
3.1.1. Valim.....	56
3.1.2. Andmekogumismeetod .....	57
3.1.3. Uurimuse protseduur.....	58
3.1.4. Andmeanalüüs.....	59
<b>4. TULEMUSED JA ARUTELU .....</b>	<b>61</b>
4.1. Arusaam väärtuskasvatusest.....	61
4.1.1. Õpilase väärtushinnangute mõjutajad .....	64
4.1.1.1. Kooli tähtsus .....	65

4.1.1.2. Õpetaja roll.....	68
4.2. Rahvusliku identiteedi kujundamine .....	70
4.2.1. Rahvusliku identiteedi mõiste.....	72
4.2.2. Rahvusliku identiteedi kujunemist mõjutavad tegurid.....	74
4.2.2.1. Kodu ja perekond .....	76
4.2.2.2. Koolikeskkond ja kollektiiv .....	77
4.2.3. Emakeeleõpetus rahvusliku identiteedi kujundajana .....	78
4.2.3.1. Emakeeleõpetuse ülesanne.....	78
4.2.3.2. Emakeeleõpetuse võimalused .....	79
4.2.3.2.1. Pärimuse roll .....	83
4.2.3.3. Emakeeleõpetaja positsioon.....	86
4.3. Töö kitsaskohad.....	87
<b>KOKKUVÕTE</b> .....	88
<b>SUMMARY</b> .....	90
<b>TÄNUSÕNAD</b> .....	92
<b>KIRJANDUS</b> .....	93
<b>Lisa 1. Intervjuu kava</b>	

## SISSEJUHATUS

Tohutul kiirusel muutuv maailmas ei ole võimalik õpilastele kaasa anda juba valmis käitumisretsepte. Tänapäeva noore infoväli on mõõtnatult suur: varasemad põlvkonnad ei pidanud tegema nii suurt hulka valikuid ja otsustusi, nagu kiiresti muutuv ja järjest mitmekesisem elu tänaselt noorelt nõuab. Infotulv on muutnud identiteetide määratluse märksa keerulisemaks ning dünaamilisemaks. Just viimastel kümnenditel on üha enam hakatud rääkima kultuurispetsiifilisusest ning rahvusliku identiteedi taasväärtustamise vajadusest. Üldhariduskoolid peaksid looma kriitilises arengujärgus noortele tingimused ja võimalused põhjendatud valikute alusel oma identiteeti luua ja piiritleda. Segased ning poliitiliselt keerukad ajad muudavad rahvusliku identiteedi määratlemise küsimuse veelgi olulisemaks.

Identiteedi kujundamine on koolis tihedalt seotud väärtuskasvatustlike arusaamadega: ka rahvuslik identiteet kujuneb väärtustamise protsessi kaudu. Kui väärtuskasvatust on võimalik siduda pea iga õppeainega, siis parimaid võimalusi peamiselt keelest, päritolust ning kultuurist sõltuva rahvusliku identiteedi kujundamiseks pakub üldhariduskoolis ühe kohustusliku aiena just emakeeleõpetus, mille all mõeldakse siinses magistritöös nii eesti keele kui ka kirjanduse õpetust. 2011. aastal Eestis jõustunud uus väärtuspõhine õppekavagi seab õpilase rahvusliku identiteedi kujundamise suures osas emakeeleõpetajate pädevusse. Paraku näitavad ulatuslikud koolinoorte seas läbi viidud uurimused, et eesti identiteet on noorte jaoks tähtsust kaotamas. Üha enam soovitakse sirguda laitmatu inglise keele oskusega maailmakodanikuks.

Magistritöö „Väärtuskasvatus emakeeleõpetuses: emakeeleõpetajad kui rahvusliku identiteedi kujundajad“ eesmärk on selgitada välja, kas ja mil määral tajuvad emakeeleõpetajad ennast iseenda hinnangute põhjal õpilaste rahvusliku identiteedi kujundajatena. Andmekogumismeetodina kasutatakse siinses uurimuses poolstandardiseeritud intervjuu meetodit, mis võimaldab õpetajatel küllaltki vabas vormis oma mõtteid ja tundmusi väljendada. Kui noorte väärtusi ja

väärtushinnanguid on ülemaailmselt ja Eestiski uuritud palju, ei ole seni Eestis läbi viidud ühtegi sellist uurimust, mis keskenduks kitsamalt emakeeleõpetusele ja emakeeleõpetajate rollile rahvusliku identiteedi kujundajatenä. Õppe- ja kasvatustöö võtmeisikuks on aga just nimelt õpetaja, kellest sõltub nii õpetuse kvaliteet kui ka see, milliste põhimõtete ja väärtushinnangutega õpilane pärast gümnaasiumiastme lõpetamist koolist lahkub. Enne uurimuse läbiviimist püstitati järgmised uurimisküsimused:

- Kuidas toetab kool õpilaste väärtusmaailma kujunemist?
- Milline on õpetaja roll õpilaste väärtuste kujundamisel?
- Kuidas tekib ja millest kasvab välja rahvuslik identiteet?
- Kuidas toetab kehtivas riiklikus õppekavas esitatu õpilase rahvusliku identiteedi kujundamist?
- Kuidas määratlevad emakeeleõpetajad „rahvusliku identiteedi“ mõistet?
- Mil moel emakeeleõpetuse kaudu rahvusliku identiteedi kujunemist toetada?
- Milline on pärimuse roll rahvusliku identiteedi kujunemisel?

Töö oodatavaks väljundiks on teave, mis aitab paremini mõtestada emakeeleõpetajate rolli rahvusliku identiteedi ning rahvuskultuuriliste väärtuste kandjate ja kujundajatenä. Väärtuskasvatusel ning iseäranis rahvuslikul kasvatusel on õpilase enesemääratluse kujunemisel kaalukas roll, ent sageli tundub, et õpetajad peavad end iseenesest väärtuskasvatajateks ning ei planeeri oma tegevust teadlikult ja väärtuskasvatustlikest põhimõtetest lähtuvalt. Rahvusliku sidususe seisukohast on rahvusliku identiteedi kujunemise üheks olulisimaks osaks ka vanemate pärandi austamine ning tundmine: väärtustades ise vanavanemate kultuuri ja pärimust ning kujundades sama hoiakut noorte seas, anname olulise panuse eesti omakultuuri säilimisse ning põlvest põlve edasikandumisse.

Magistritöö koosneb kahest suuremast osast. Esimese poole tööst moodustavad kaks eraldiseisvat teoreetilist peatükki, mis annavad ülevaate uurimuse teoreetilisest taustast ja varasematest uurimustest. Metoodika osa annab selgema ülevaate uurimismetodoloogia, -ideoloogia, töö ülesehituse ning uurimuse läbiviimise kohta. Tulemused ning arutelu on esitatud ühes kokkuvõtvas peatükis.

# 1. VÄÄRTUSED

Väärtused moodustavad kasvatusprotsessi tuumiku. Need on kasvatus eesmärgid, mida taotletakse, olles ühtlasi ka kasvatus tulemuslikkuse hindamiskriteeriumiteks. Niisamuti on kooli kui õppe- ja kasvatusinstitutsiooni ülesandeks õpilase kasvatamine täisväärtuslikuks kodanikuks – see nõuab omakorda õpilase kõlbelise arengu toetamist ning suunamist.

Kuna „kasvatus on ühiskonna funktsioon, selle kestvuse ja edasiliikumise tingimus“ (Tuulik 2006: 13), on oluline tunda kasvatusprotsessi tagamaid ning teada, kuidas lapse kasvamist ja kujunemist toetada. Maie Tuuliku (2006: 27) kohaselt peab kasvatus juhtima inimest enesekasvatusele, mis tähendab teadlikku enese mina loomise protsessi, sisemist motivatsiooni muutuda, täiustuda ja areneda.

## 1.1. Väärtuste mõiste

Sõna *väärtus* (ingl *value*) pärineb ladinakeelsest sõnast *valere*, mis tähendab „väärt olema“ (Sutrop 2009: 55). Väärtus on see, mis on väärt saavutamist, omamist või tegemist. Väärtused on soovide objektid, mis juhivad meie igapäevast toimimist ehk kujundavad meie väärtushoiakuid. Kui mingit tunnust peetakse väärtuslikuks, siis tähendab see, et seda võetakse arvesse valikute langetamisel ning enda ja teiste tegevuste kavandamisel. (Blackburn 2002: 488)

Kuna *väärtus* kui termin on äärmiselt paindlik, kasutatakse seda aeg-ajalt kitsalt kui sünonüümi sõnadele *hea* või *väärtuslik*. Teinekord kasutatakse seda aga laiemalt kogu hinnanguliste terminite skaala kohta, alates *hüvest*, kuni *neutraalseni* ja sealt edasi suurima *halvani*, hõlmates seega positiivsed, neutraalsed ja negatiivsed „väärtused“. Kitsama tähenduse puhul on niisiis väärtuse vastandiks *halb* või *antiväärtus*, laiema tähenduse korral on aga vastandiks *fakt*, millega viidatakse sellele, et väärtusi ei tunta ära samal moel nagu empiirilisi fakte. Põhjalikumas väärtusteoorias ehk aksioloogias kasutatakse traditsiooniliselt just laiemat tähendust. (Pojman 2005: 111–112)

Väärtustest rääkimisel kasutatakse tihti ka alternatiivset sõna *aade*, mida harjumuspäraselt seostatakse isamaalisusega (Tiisvelt 2009: 277). Aadet on võimalik defineerida kui mõttesüsteemi, mida peetakse kas osaliselt või täielikult ideaaliks ja mille sisu püütakse oma käitumisega teostada või levitada. See on üleva sisuga mõte, pürgimus või eesmärk. Soov teatud väärtusi ellu viia ning midagi mõttekat luua, leiab oma väljenduse harilikult kultuuris. (Hirsjärvi, Huttunen 2005: 64–66)

Milton Rokeach (1973: 7) käsitleb väärtustena kestvaid uskumusi, mille järgi on mingi käitumisviis või seisund isiklikult või sotsiaalselt eelistatum kui sellele vastandlik käitumisviis või seisund. Mitmed teisedki autorid (Hartmann 2002: 81; Rickert 1863, viidatud Tuulik 2006: 34 järgi) on seisukohal, et väärtused on igavesed, muutumatud ja absoluutse tähendusega printsiibid – need võivad kaduda ja taasilmuda inimeste vaateväljale, mitte aga ise muutuda. Rokeachi kontseptsiooni (1973: 7) järgi on väärtused osaks inimese sümbolilisest keskkonnast ning neid võib mõtestada kui standardeid, mis juhivad inimese tegevusi. Väärtused ei ole mingid eraldiseisvad konstruktsioonid inimese mõttesüsteemis, vaid selle süsteemi olulised elemendid (Hirsjärvi, Huttunen 2005: 65).

Sirkka Hirsjärvi (1998: 8) lisab, et väärtusi konstrueeritakse inimestevahelistes suhetes ning seda, mille elluviimiseks miski peamiselt sünnib, nimetataksegi väärtuseks. Seejuures on väärtused aga alati abstraktsioonid, mis on inimeste ja ühiskondade valikute kriteeriumiteks. Hirsjärvi viitab väärtuste püsivusele osutades, et väärtusi ei peeta vaid indiviidide vahetute emotsioonide väljenduseks. Väärtustes väljendub kogu inim- ja ühiskonna põhjahoovus. Väärtused reguleerivad inimeste pürgimusi ja käitumist ning mõjutavad sotsiaalse kooselu põhimõtteid. (Hirsjärvi, Huttunen 2005: 64) Tuulik (2006: 32) nendib niisamuti, et väärtused on alati seotud inimestega: kõige üldisemaks piiriks, et eraldada väärtusi faktidest, on vahetegemine asjade, nähtuste ja sündmuste vahel nii, nagu nad on, ja nii, nagu me neisse suhtume.

Sellest tulenevalt on ilmne, et inimeste väärtused kujunevad ning erinevad vastavalt ümbritsevatele oludele. Väärtused vormuvad ümbritsevas keskkonnas ja kultuuriruumis viibides ning kasvades, neid ei ole olemas iseenesest. Rolli mängivad nii sotsiaalsed, religioossed, kultuurilised kui ka rahvuslikud tegurid, mis moodustavad omakorda väärtuste süsteemi. Need on kestvad ning hierarhilised

uskumuste kogumid, mis moodustuvad individuaalsel, ühiskondlikul, rahvuslikul või mõnel muul grupilisel tasandil. (Rokeach 1973: 7) Iga põlvkonna väärtuste süsteem sõltub sellest, millisel ajajärgul ning keskkonnas see areneb – väärtuste kandjaks on kultuur ning kõik kultuuriproduktid kujutavad endast erinevate väärtuste teostust (Hirsjärvi, Huttunen 2005: 65). Väärtused moodustavad selle keskse vaimse fenomeni, mille abil inimkond, riik ja rahvus loodab jätkuda ka pärast seda, kui ühe sugupõlve ajalik elu saab otsa (Kuurme 2009: 160).

Väärtustel on inimtegevuses kaheksugune roll. Ühelt poolt integreerivad väärtused inimest sotsiaalsesse keskkonda, kuna sotsiaalselt soovitatav käitumine on võimalik vaid kultuuristandardite omandamise teel. Teisalt on väärtustel selekteeriv ja suunav iseloom, kuna väärtused on hinnangute aluseks: väärtustest lähtuvalt antakse hinnang ühe või teise nähtuse, tegevuse, asja või muu sellise vajalikkuse ja tähenduse kohta. Väärtushinnangud on isiku või grupi hinnangud teatud väärtustele. (Tuulik 2006: 35) Need suunavad meid otsustama, kas, millal ja mis olukorras on mingi väärtus positiivne, negatiivne või neutraalne. Sellest lähtuvalt kujuneb ka väärtushoiak ehk tegutsemisviis. Väärtushinnangud ning -hoiakud on seotud inimese identiteediga ning põhinevad sellel, kuidas ühiskondlik elu toimib. (Schihalejev 2011:13) Väärtused on kesksed ka kõrvutamise ja võrdlemise protsessi õppimisel: neid kasutatakse teiste veenmisel ja mõjutamisel. Kõige üldisemalt võiks väärtuste ülesandeks olla inimese enesekäsituse säilitamine ja parandamine. (Maandi, Pilli 1998: 18)

Kuna peamised väärtused kujunevad välja juba lapsepõlves ning varajases nooruses, on väärtustel kasvatuses eriti oluline tähendus. Kasvatusteadust peetakse väärtustega tihedalt seotud teadusalaks: kasvatust ja koolitust on nähtud alana, kus tegeletakse intensiivselt nii väärtuste vahendamise kui ka uusi väärtusi loova kultuuriga. Kui kasvatus ülesandena nähakse peamiselt uue sugupõlve sotsialiseerimist, siis ei viidata selle terminiga mitte üksnes teadmiste ja oskuste, vaid ka ühiskonna kesksete väärtuste ja normide vahendamisele. (Hirsjärvi, Huttunen 2005: 63) Teisalt suunavad ja juhivad väärtused kasvatuses tehtavaid valikuid, niisamuti näiteks õppekava sisu määratlemist (Hirsjärvi 1998: 7).



Kuigi erinevad inimesed kannavad endaga erinevaid väärtusi, mis on suhtelised ning alati seotud ka isiklike huvide, mõtiskluste ja valikutega, on teatav osa inimeste väärtustest kattuv. Need on niinimetatud üldinimlikud väärtused (Hirsjärvi 1998: 19). Väärtuste ühisosa on deklareeritud näiteks „Eesti Vabariigi põhiseaduses“, ÜRO inimõiguste ülddeklaratsioonis, lapse õiguste konventsioonis ning Euroopa Liidu alusdokumentides. Need on enamuse poolt heaks kiidetud väärtused sellest, mis on hea ja halb, lubatud ja keelatud, ilus ja inetu või kasulik ja kahjulik. Need väärtused on oluliseks osaks ka riiklikest õppekavadest, milles loetletud kitsamad eesmärgid ning pädevused lähtuvad just nimelt ühiskondlikest ning üldinimlikest väärtustest. Alusväärtustena silmas peetud üldinimlikud ja ühiskondlikud väärtused on aluseks strateegiatele, mille järgi on inimese vaimne, füüsiline, moraalne, sotsiaalne ja emotsionaalne areng võrdselt tähtsad (Schihalejev 2011: 17).

Eetikakeskuse professor Margit Sutropi arvates on kool ainus koht, kus on võimalik tegeleda süsteemse ja teadmispõhise väärtuste edastamise ning kujundamisega, mida viivad läbi vastava ettevalmistuse saanud õpetajad (Sutrop 2009: 53). Et aga ühiskonnas aktsepteeritavad normid, tavad ja ideaalid muutuksid inimese vajadusteks, hoiakuteks ja veendumusteks, tuleks paralleelselt hoogustunud formaalsete õppekavade reformimisega rakendada väärtuslikke põhimõtteid ühtlasi väljaspool ainetunde, hõlmates kogu koolikeskkonda ning keskendudes ka mitteformaalsele väärtusarendusele. Sarnastest põhimõtetest lähtuti riiklikus väärtuste kujundamise programmis „Eesti ühiskonna väärtusarendus 2009–2013“, kus rahvusele ja riigile oluliste väärtuste püsimise ja arengu toetamiseks kaasati programmi nii avalik, era- kui ka kolmas sektor.

## **1.2. Väärtuste liigitus**

Väärtusi on liigitatud väga erinevalt. Kõige üldisemalt jagatakse väärtusi lõpp- ja vahendiväärtusteks (Maandi, Pilli 1998: 19). Esimesed on juba ainuüksi oma olemuselt väärtuslikud, teised aga abinõuks lõppväärtusteni jõudmisel (Tuulik 2006: 38). Teisalt võib selliseid väärtusi nimetada ka seesmisteks ja instrumentaalseteks. Puhtalt vahendi- ehk instrumentaalväärtuste puhul soovivad inimesed midagi kui vahendit mingi teise hüve jaoks. Näiteks on raha vahendiks, et saavutada teisi sellega

kaasnevaid hüvesid. (Sutrop 2009: 56) Lisaks juba nimetatule eristatakse veel absoluutväärtusi. Need on väärtused, mis ei sõltu mingil viisil indiviidi kvaliteedist või sellest, kui kasulik on ta ühiskonnale. Üheks selliseks meie ühiskonna põhiväärtuseks on arusaam, et inimelu on püha. Absoluutne väärtus on ka õiglus. (Hirsjärvi, Huttunen 2005: 65)

Tilburgi ülikooli ning Mannheimi sotsiaaluuringute keskuse ZUMA teadlased Peter Ester, Michael Braun ja Henk Vinken pakuvad väärtuste liigitamiseks välja neljaosalise jaotuse, kus väärtused jagunevad instrumentaalseteks, ekspressiivseteks, altruistlikeks ning sotsiaalseteks väärtusteks. Instrumentaalsete väärtustena mõistavad nad tavapäraseid väärtusi, mis osutavad töö või õppimise eesmärkidele: omandada ühiskondlik positsioon, sissetulekuallikad, karjäärivalikute võimalus ja prestiiž. Ekspressiivsed ehk eneseväljenduslikud väärtused kasvavad välja õppimise ja tööülesannete tähendusest nagu näiteks huvitav töö, eneseareng ja loovus. Altruistlikud väärtused põhinevad ühistel huvidel, nagu seda on teiste abistamine ja ühiskonna hüvanguks panustamine. Sotsiaalsed väärtused väljendavad aga omakorda inimestevahelist dimensiooni, mil oluline on kaaslastega heade suhete säilitamine ning koostöö. (Ester jt 2006: 90)

Sarnaselt Esteri, Brauni ning Vinkeni käsitlusele (2006: 90) eristavad ka mitmed teised autorid (Wilhelm Wundt 1835, Paul Barth 1921, viidatud Pöld 1993: 36 järgi) individuaalseid ja sotsiaalseid väärtusi. Lisaks individuaalsetele ja sotsiaalsetele väärtustele eristatakse ka humaanseid väärtusi. Need on normid ja väärtused, mis ei peaks sõltuma inimese isekatest ihadest (Pöld 1993: 36).

Väärtused, mida kasvatusena püütakse saavutada, jagunevad Peeter Põllu arvates hierarhilisse struktuuri liikumisega madalamalt kõrgemale, kus vähemtähtsad väärtused on esitatud loetelu alguses ning olulisemad ja kõikehõlmavamad loetelu lõpus. Oma esmakordselt 1932. aastal Tartus ilmunud kasvatusfilosoofilises teoses „Üldine kasvatusõpetus“ (1993) jagab Pöld väärtused seitsmeks alaliigiks.

1. Vitaalsed väärtused on seotud inimese kehalise tervisega, nagu seda on näiteks jõud, osavus ja meelte teravus.

2. Tehnilis-majanduslikud väärtused ehk „asjaväärtused“ (Pöld 1993: 26) hõlmavad endas majanduse ja tehnika väärtusi. Siin maksab kasulikkuse põhimõte: võimalikult vähese jõukulutusega saavutada võimalikult palju.
3. Tunnetuslikud väärtused puutuvad eeskätt õpetusse. Keskkel kohal on teadasaamine, tõetsingud, loogika ja mõtlemise areng.
4. Esteetilised väärtused on lõppväärtusliku iseloomuga. See tähendab, et nendega tegeletakse nende endi pärast. Näiteks on nii kunst kui ka mäng vaba fantaasia tulemus ning mõlema olemus sisaldub tegevuses, mis võetakse ette tegevuse enda pärast (Tuulik 2006: 20).
5. Õiguslikud väärtused määravad vahekordi nii üksikisikute, üksiku ja ühiskonna kui ka riikide vahel. Õiguslikud väärtused, mida kasvatuses taotleda tuleks, on teadmised ühiskonnast ja riigist, isamaa-armastus, lugupidamine korra vastu, õiguse austamine, teiste inimeste respektseerimine, enese taltsutamine ja ühtehoidmine ning vastutus kõiksuse ees.
6. Eetilised väärtused on Põllu arvates ühed tähtsamatest: „... inimene tohib olla teadmatu paljudeski asjades, kuid kõlblusetult toimida ei tohi ta mingil tingimusel“ (Pöld 1993: 41). Need on puhtisiklikud ja vaimsed väärtused, mis väljenduvad isikute tegutsemisviisides: tegevustes ja tegematajätmistes.
7. Usulised väärtused on need, mis on Põllu meelest kõige ülevamad ning annavad elule mõtte. Põllu seisukohast on religioon vajalik inimesekssaamisel: see annab julgust, kindlust ja teadvust, et elu on elamist väärt. (Pöld 1993: 25–40)

Pöld peab oluliseks kõigi eespool nimetatud väärtuste arendamist, ent osutab, et kahtlemata tuleb kõik vaimsed väärtused seada kõrgemale vitsaalsest. Kõlbelse arengu seisukohalt on olulisimad nimistu lõpus asuvad väärtused: õiguslikud, eetilised ja usulised väärtused. Õiguslike väärtuste puudumise korral ei ole võimalik jõuda ka eetiliste ja usuliste väärtuste kujunemiseni. Viimasena nimetatud on väärtused, mis tagavad rahvusliku vaimu, rahvuskultuuri säilimise ja rahva ühtehoiu ning kujundavad isamaalisi tundmusi. (Pöld 1993: 29)

Tänapäevases käsituses jaotab Hirsjärvi väärtused kuude erinevasse kategooriasse: materiaalsed ja füüsilised, teoreetilised, majanduslikud, esteetilised,

religioossed ja eetilised ehk kõlbelised väärtused (Hirsjärvi, Huttunen 2005: 65). Selles käsituses ei ole enam usulised väärtused kõige olulisemad, vaid alluvad eetilistele. Põld (1993: 30) osutab samuti, et tegelikult ei ole isegi usulisi väärtusi võimalik eetilistest eraldada, sest usulised väärtused ei tohiks vastuollu minna kõlblatega. Nicholas Rescher (1969: 16) on oma määratluses kõrvale jätnud teoreetilised väärtused ning lisanud kolm väärtuskategooriat: majanduslikud, poliitilised ja intellektuaalsed väärtused. Kuigi eelnevalt esitatud liigitustes esineb mõningaid erinevusi, on suurem osa käsitustest sisuliselt üsna sarnased.

Filosoofid vaidlevad ka selle üle, kas väärtused on subjektiivsed või objektiivsed (Sutrop 2009: 56). Louis. P. Pojman on seisukohal, et objektivist arwab, et väärtused väärivad soovimist, ükskõik kas keegi neid tegelikult soovib või ei – seega on need mingil moel inimesest sõltumatud. Subjektivist arwab vastupidi, et väärtused sõltuvad soovijatest ja on järelikult suhtelised. (Pojman 2005: 121) Siinkohal on igaühel võimalik end ise kas objektivistide või subjektivistide hulka arvata, otsustades, kas inimesed teevad head vaid seepärast, et see on oma olemuselt hea ja üllas või kujunevad väärtused välja meie ihadest, olles seega ihaldatusega vastavuses selliselt, nagu viitab Pojman (2005: 123): mida tugevam on iha, seda suurem on ka väärtus.

Kuna väärtused on ajas muutuvad ning „väärtuste osas valitseb paljus, hajusus ja vastuolulisus“ (Hirsjärvi 1998: 8), on kindlate liigituste esitamine komplitseeritud. Seetõttu tuleks kasvatamisel esmajärjekorras arvestada niinimetatud universaalsete väärtustega, mida inimkond on pika ajaloo vältel kogenud väärtusliku olevat ja mis on kogu maailmas aktsepteeritud. Mitmetes maades on kasvatuse põhialuseks võetud näiteks ÜRO inimõiguste deklaratsioon ja lapse õiguste deklaratsioon (Hirsjärvi 1998: 9). Universaalsetest väärtustest lähtuvalt on võimalik sõnastada kitsamaid ning konkreetsemaid väärtusi või pädevusi, mida õpetuses arendada soovitakse.

### **1.2.1. Rahvuslikkus ja rahvuskultuurilised väärtused rahvusliku identiteedi osana**

Rahvuslikkuse all võime mõista kõike, mis on omane ühele rahvusele. Kuna rahvuse moodustab etniliste tunnuste alusel piiritletav kodanikkonna osa, on rahvuslikkusega võimalik iseloomustada nii vanavanemate laulu, seelikukanga mustrit, talutaret kui

ka kaasaja inimese poolt loodut. (Kitsing 1998: 7) Kui viitame, et miski on *rahvuslik* on see „mingile rahvusele omane või tunnetuslik“ ja „rahvustundel põhinev või seda väljendav“ (EKSS IV 2009).

Teisalt võib rahvuslikkuse all mõista inimeste põhiveendumusi iseendast, oma maast, käitumisest või muust sarnasest. Nii oskused kui ka mõttemaailm antakse edasi põlvest põlve – eestlaseks mitte ei sünnita, vaid selleks kasvatakse. (Kitsing 1998: 7) Seega on rahvuslikud väärtused seotud nii traditsioonide, loomuliku elukeskkonna kui ka põlvkondade järjepidevuse ja järelkasvu kindlustamisega (Lukas 2012: 217). Rahvuslikkuse ja rahvusluse mõisted on tihedalt seotud ka isamaalisuse ning isamaa-armastuse kontseptidega.

Rahvuslike väärtuste kandmise ning edendamise seisukohalt on oluline roll ka väärtuskasvatusel ning koolikeskkonnal ja kollektiivil. Juba Eesti Vabariigi esimene haridusminister Peeter Põld täheldas, et Eesti kooli üks hariduslikest ideaalidest on hariduse natsionaliseerimine. Seejuures rõhutas ta, et rahvuse seadmine hariduseesmärkide aluseks ei tähenda mitte lugupidamatust teiste rahvaste vastu, vaid oma rahvusliku omapära väljaarendamist. (Põld 1993: 40)

Üürikest aega ilmunud ühes Eesti esimeses omariiklikus haridusvaldkondlikus ajakirjas „Eesti Kool“ sõna võtnud keeleteadlane Aleksander Vaigla nentis samuti, et Eesti kool peab olenemata ajast alati valmis ning valvel olema meie kodanike rahvusliku iseloomu arendamiseks, sest rahvusliku karakteri probleem on meie ühiskondliku ning riikliku elu tuleviku probleem. (Vaigla 1935: 4) Ühtlasi tõdes kultuuride erisusi uurinud maailmakuulus teadlane Richard D. Lewis laialdaste uurimuste läbiviimise tulemusena, et inimeste täiskasvanuks sirgudes muutuvad aja jooksul selgeks õpitud rahvuslikud põhimõtted siseveendumusteks, millest on hiljem peaaegu võimatu lahti lasta. (Lewis 2003: 31) Nii nagu viitab ka Pojman, juurduvad väärtused just kultuurilistes konstruktiivsides (Pojman 2005: 127).

Juba 1935. aastal pööras Vaigla tähelepanu sellele, et väärtustamisele keskenduvat kasvatustlikku külge tuleks koolis rohkem tähtsustada, eriti tuleks aga rõhutada rahvusliku kasvatusel põhimõtet ja tegelust. Kuna elav eesküju on suurim kasvataja, tuleks rahvuslikku meelsust ning „maksimaalset rahvuslikku eluprogrammi“ nõuda eeskätt õpetajaskonnalt. Vaigla väljatöötatud rahvusliku kasvatusel meetodi puhul oli

aga eriti oluline, et noorte rahvuslik kasvatus oleks eesmärgistatud ja selge. Noori tuleks suunata rahvuseetiliste eluprobleemide tunnetamisele ning kasvatada neid lisaks isiklike huvide rahuldamisele ka eesti rahvust ning kultuuri austavaiks rahvusliikmeteks. (Vaigla 1935: 5–7)

Rahvusliku mõtte kohta märkis Põld veel, et kasvatus lõppeesmärgiks on inimlik ja kõlbeline ühiskond. Kusjuures iga rahvas teostab seda omamoodi, lähtudes rahvuslikest iseärasustest ja oma ajaloo. Kõige olulisem on aga see, et just nimelt „rahvuses teostab iga rahvas oma inimsust“ (Põld 1993: 40). Niisiis on rahvuslikkuse tunnetamine – eluviisi, keele, kirjanduse, muusika ja kunsti väärtuslikuks pidamine ning oma ajaloo mäletamine ja iseseisev mõtestamine ehk järelalusena eestlaseks oleku uhkeks ja heaks pidamine – üks eeldusi, et kasvada inimlikuks ning kõlbeliseks inimeseks.

Küsimusele, kas ja millist rahvuslikku kasvatust tänapäeva noored vajavad, on väga raske vastata. Selle üle on arutlenud näiteks Sulev Valdmaa, Jaan Tõnissoni instituudi kodanikuhariduse keskuse juhataja, kes toob rikkalikult näiteid mujalt maailmast ja ei tee küll konkreetseid ettepanekuid, kuid on seisukohal, et rahvusliku kasvatus mõiste on senini äärmiselt oluline ja me peaksime sellele keerukale küsimusele lähiaastatel kindlasti vastuse leidma, sest ühel hetkel võib selleks olla juba hilja. (Valdmaa 2009) Ka magistr töö autor nõustub, et tänapäevase rahvusliku kasvatus peale mõtlemine on nii rahvuse jätkusuutlikkuse kui ka omakultuuri ja keele säilimise seisukohast lausa hädavajalik. Kuna olud on võrreldes marurahvusluse võidutsemise perioodiga Eestis muutunud, tuleb selleks leida uued ja tänapäevastele oludele vastavad võtted. Kõige ühtsemalt on seda võimalik teha koolis. Sarnasel seisukohal on ka ajaloolane Lauri Vahtre, kes osutab, et kuna kõigile on selge, et kool on tänapäeva mõistes ikka eelkõige kasvatusasutus, siis peaks ta kasvatama ka rahvuslikult ning rahvust: on see ju üks kasvatus põhilisi, kui isegi mitte kõige vältimatumaid ülesandeid (Vahtre 2004). Ilma süsteemse rahvusliku ja isamaalise väärtuskasvatusega perekonnas, lasteaias ja kooliski ei kasva kodutunne isamaatundeks väga ladusalt üle, kuigi on selle tekkimise vajalikuks eelduseks (Lukas 2012: 215).

Eespool viidatud omariikluse algusaastatel propageeritud rahvuslik kasvatus on põhiliselt seotud kollektiivsusega ja kollektiivsustunde õhutamiseaga. Tänapäeva maailmas oleme aga jõudnud etappi, mil rahvuslikku kasvatust ei tohiks seostada natsionalistliku ajupesuga. Rahvusliku kasvatuse kõige olulisemaks eesmärgiks on Vahtre sõnul kujundada rahvusliku kultuurivälja nurgakivideks olevaid kõlbluspõhimõtteid, mida peame ning oleme ka varem pidanud eestlastele omasteks. Kuigi oluline on ka teisi rahvaid tundma ning mõistma õppida, tuleb esmalt omandada teatud ühine kultuuriväli: ühised väärtushinnangud, ajaloomüüdid ja loomulikult meie klassikavaramusse kuuluvad teosed ning ühiskonna suurkujud. Vaid neist, kes seda teevad, saavad eestlased (Vahtre 2004).

Seetõttu on tänapäevane rahvuslik kasvatus Eestis jõudnud teatud moel kriisi lävepakule. Me elame ajajärgul, mil kombeks on kollektiivsust pigem põlastada ning individualismi ülistada. See teeb rahvuslike ja rahvuskultuuriliste väärtuste edastamise ning nende kujundamise oluliselt keerulisemaks. (Vahtre 2004) Kuigi leidub ka meedias rohkesti poleemikat külvanud arvamused (Urmel 2013), et eestlastel on rahvustunnet koguni liiga palju, kinnitavad õpilaste seas läbi viidud väärtusalased uurimused (nt Rüütel, Tiit 2005; Kitsing 2001; Ehala, Tammemägi 2012) siiski, et kasvava põlvkonna seas ei ole enam eestluse aluseks olevate väärtuste tundmine ja eestlaseks olemise rõhutamine sugugi au sees, üha enam taotletakse maailmakodanikuks kasvamist. Töö autor on seisukohal, et kuigi mitmekultuurilises ühiskonnas toimimine ning maailmas rändamine ainult rikastavad silmaringi, peaksid kodu ja kool siiski muret tundma sellegi pärast, kuidas noortes kujundada austust ja armastust oma kodupaiga ning isamaa vastu.

Mati Hint (2008) on arvamusel, et tänapäeval hinnatakse eestlust palju madalamaks kui läänepärasust ning Eesti ei ole enam ainus mõeldav kodu. Üleilmastumise kontekstis on selline nihe tulevikus aga ohtlik kultuurilisele ja keelelisele identiteedile, mida Hint peab rahvusluse ning rahvusliku identiteedi kõige väärtuslikumaks vormiks. Niisiis peaks hariduse esmajärguliseks ülesandeks olema nooruse patriootiline kasvatus, et ka järgmisel põlvkonnal oleks oma kodumaa, oma ainsa emakeele, oma kultuuri ja usu suhtes positiivne emotsionaalne hoiak. (Hint 2008) Ühelt poolt tuleb olla tõepoolest tänulik, et meie praegune kasvav põlvkond ei

ole pidanud oma maa ja rahva pärast kannatama. Teisalt on see ilmselt üks põhjusi, miks seda põlvkonda on vaja õpetada oma maad armastama ja selle heaks elama.

Hint viitab ka, et tema hinnangul ei peaks tänapäevane patriotism ja rahvuslik kasvatus sisaldama negatiivset komponenti nende rahvaste suhtes, kes ajaloo ühel või teisel moel meie rõhujateks olid. Palju mõistlikum on anda meie identitsusele positiivne sisu: see tähendab peale muu ka meie oma kultuuri tundmist nii sügavalt ja laialt, kui seda ihati surveaegadel. Ometi on nii, et see, mis on vaba, justkui ei vääriki enam hoolimist ega ole nii meele kui ka südame jaoks enam väärtuslik. (Hint 2008)

Rahvuslikust kasvatuses üksnes osa moodustavad rahvuskultuurilised väärtused. Kuna kultuur eksisteerib kõikjal ning hõlmab igat indiviidi, on selle mõiste ühene määratlemine äärmiselt keeruline. Teaduslikes tekstides käsitletakse kultuuri laiemalt kui „ühiskonna mõtlemise, käitumise ja tegutsemise püsivuse kogumit, mis avaldub inimtegevuses ja materialiseerub selle tulemustes“ (Rüütel 1998: 9). Kultuur on traditsiooni ja innovatsiooni vastuoluline ühtsus. Rahvuskultuuri seisukohalt on olulised mõlemad, sest esimene tagab püsivuse ja järjepidevuse ning teine kohanemise uute oludega ja arengu, mis on samuti säilimise garantii. (Rüütel 2010: 567) Kuna rahvast ja riiki ühendavad kõige tihemini just oma keel ja kultuur, mis on rahva jätkusuutlikkuse tagatiseks, on kultuuri võimalik määratleda ka kui identiteedi tekkimise ja säilimise üht olulisemat tegurit. (Hulkki 2007) Kultuuri kontekstis saab inimene inimeseks ning kultuur ühendab teda teiste temaga sarnaste inimestega.

Tänapäeva maailmas on rahvuskultuuriliste väärtuste ja rahvuskultuurilisuse mõiste selgitamine raske. Kärt Hellermäe (1998) viitab, et suuremale osale inimestest turgatab seepeale pähe rahvakalendriga seotud kombestik, rahvalikud mängud ja tantsud, maakondade rahvarõivad, kirjud kindamustrid, rahvaluule ja muidugi rahvuseepos „Kalevipoeg“. Rahvuskultuuri võib käsitada ka hõlmavamalt, paigutades sinna lisaks inimeste üldisemat maailmapilti korrastavad väärtused ning lõpuks kogu ühtselt territooriumilt ja keelealalt võrsunud loomingu. (Hellermäe 1998) Üldistatult võib aga rahvuskultuuri iseloomustada kui mingi kindla rahvusega seostatavat kultuuri: rahvuse loodud või viljeletavat kultuuri (Saro, Pappel 2008: 125).



Cornelius Hasselblatt (2008: 7) käsitleb Eesti kontekstis rahvuskultuuri kui inimühiskonna loova eestikeelse mõtte ja sellest lähtuvate tegevuste tulemuste kogumit. Selle arusaama järgi on eesti rahvuse määramisel vaieldamatult tähtsaim kriteerium just eesti keel. Sarnaselt Hasselblati seisukohale defineerivad ka Anneli Saro ja Kristel Pappel (2008: 125) rahvuskultuuri just keelelise aspekti kaudu: „Eestlased on end määranud rahvusena tavaliselt ikka keele kaudu, tõrkudes kangekaelselt oma identiteeti sidumast territooriumiga, nagu seda teevad näiteks soomlased või šveitslased“. Seetõttu on ka siinses magistritöös rahvuskultuuriliste väärtuste tõlgendamisel ja arendamisel kõige enam tähelepanu pööratud emakeeleõpetusele ning emakeeleõpetajatele kui kesksetele rahvuskultuuriliste väärtuste kandjatele koolis.

Ajalises plaanis haarab rahvuskultuur endasse nii pärimus- ehk rahvakultuuri kui ka tänapäeva rahvuse seisukohast olulise kultuurilise tegevuse (Hasselblatt 2008: 7). Niisiis on rahvuskultuuri mõiste väga suures osas seotud pärimuse ja kultuuripärandiga. Kultuuripärandiks peaksime aga pidama seda, mida meie esivanemad on oluliseks pidanud ja edasi andnud. Need on nii esemed, ehitised, väärtused kui keskkonnad, mis meid defineerivad, mida me väärtustame ja tahame, et need säiliks, et ka meie saaksime need edasi pärandada. (Hargla 2013)

Rahvuskultuurilised väärtused on aga omakorda oluliseks osaks etnilise ehk rahvusliku identiteedi moodustamisel, mis on tähenduslik eelkõige just väikerahvastele üha globaliseeruvast maailmast (Sepp jt 2010). Identiteeti käsitletakse tavapäraselt enesemääramise tähenduses (Läänemets 2010: 25). Eesti keele seletav sõnaraamat defineerib identiteeti, kui teadmist endast sotsiaalsetes olukordades ja suhetes, eristades samuti ühe olulise vormina näiteks eestlaste rahvuslikku ehk etnilist identiteeti (EKSS I 2009). Identiteedi kujunemine on tihedalt seotud ka väärtuste ja väärtustamisega: identiteet võetakse omaks kui väärtus ja teadlik soov kellegi hulka kuuluda. Identiteetid oma hierarhiates on tegelikult inimese kõlbelisuse ja kriitilise mõtlemise kaasabil omaks võetud väärtused. (Läänemets 2010: 26–28)

Etnilise identiteedi mõistmiseks on oluline eristada seda riiklikust identiteedist. Kui riiklik identiteet (ingl *national identity*) tähendab eelkõige enese teadvustamist kodanikuna ühiskonnas ja selle ühiskonna normide ja seaduste austamist, siis etniline

identiteet, kui kuuluvus mingisse rahvusgruppi, tähendab selle keele ja kultuuri austamist. See on inimese eneseteadvustamise piiritletum vorm, mis ei ole tänapäeval enam niivõrd seotud territoriaalse tervikuga. (Sepp jt 2010)

Briti sotsioloog Anthony D. Smith toob rahvusliku identiteedi komponentidena välja keele, etnilise päritolu, sotsiaalse süsteemi, ühised väärtused ja traditsioonid, kultuuri ning sümbolsüsteemid, sealhulgas müüdid ja narratiivid ning õiguslik-poliitilise solidaarsuse (Smith 1993: 14). Rüütel (2010: 567) rõhutab niisamuti, et rahvusliku identiteedi all mõeldakse harilikult rahvuslikku ühtekuuluvustunnet ja enesetadvust, mis oleneb esmajärjekorras päritolust ja keele- ning kultuurikeskkonnast. Rahvusvahelises käibes seotakse aga rahvuse ehk natsiooni mõiste sageli riiklusega, ent natsiooni all mõistetakse riikkondsust tegelikult kui etnose ehk rahvuse arengu kõrgeimat astet. (Rüütel 2010: 568) Niisiis on rahvuslik identiteet paljutasandiline konstruktsioon, mis toimib erisusi ühtlustava jõuna, ent ei tasalülita „rahvuse“ mõiste kogukonna sisemist mitmekesisust, kuna integratsioon toimib mitmel tasandil, kuid mitte kunagi kõikidel tasanditel korraga (Kotov 2005: 190). Kuid alles siis, kui on tekkinud rahvusteadvus ja -tunne, mis hõlmab nii teadmist teatud rahva liikmeks olemisest, poolehoidu kui ka armastust selle rahva vastu, saab hakata rääkima rahvuskultuurist ning rahvuslikust identiteedist (Lintnermann 2008: 9).

Kultuuriuurijate arvates on tänapäeva lääne kultuuri üks arengumärke aga just ajaloosidemete katkemine, mil noorte ajaloomõiste hakkab ahenema. Niinimetatud „ajalootust“ tekitab tõsiasi, et kogemuses tõuseb üha enam esiplaanile see, mis on siin ja praegu: internet, televisioon, mobiiltelefonid ja arvutimängud seovad noori aina rohkem praeguse hetkega, kuid tundes vaid seda, mis on siin ja praegu, jäävad kogemusest välja ajalugu, kultuuripärand ja traditsioonid. Kultuuri ja ühiskonna olevikuvormi juurdumine ja elurütmi kiirenemine nõrgestab sidet kultuuripärandiga. Identiteedi kujunemine ja muutumine on elukestev protsess. Kui me ei tea, kust me tuleme ja kes me oleme, siis puudub meil ka teadmine, kuhu me läheme ja kelleks soovime saada tulevikus (Hulkki 2007). Etnilise identiteedi olemasolu ja tähendus väikerahvaste jaoks on sageli kultuurilise eksistentsi küsimus (Sepp jt 2010).

Rahvuslik identiteet vajab tekkeks ja arenguks ennekõike teadmisi oma maa ajaloost, keelest ja kultuuripärandist – neid teadmisi ja tundmusi saab ühistel alustel jagada just kooliruumis (Hulkki 2007). Õpilastes rahvusliku identiteedi kujundamiseks on ääretult oluline, et ka õpetajad ise väärtustaksid meie kultuuri ja Eesti elu edendajaid, kes oleksid õpilastele eeskujuks. Arusaamise, et oleme väärt rahvas väärt maal, kujundab õpetaja kooliaastate jooksul. (Kitsing 2001: 37) Eesti rahvusliku identiteedi kujunemise protsessi on kirjeldanud ajaloolane Ea Jansen, kes osutab, et rahvusliku identiteedidiskursuse üheks tekkimise eelduseks oli jõulise Teise (*töö autori märkus*: venestussurve ning baltisaksa mõju) esilekerkimine, kelle kaudu ja kelle suhtes ennast määratlema hakati (Jansen 2000: 1156).

Tänapäeva globaliseeruv maailm põhjustab muutusi nii hariduse valdkonnas kui ka traditsioonilises elulaadis ja maailmavaates. Omakultuuri tundmine ning mitmekultuurilisusega arvestamine aitavad lapsel paremini oma mina-pilti kujundada ning kultuurilist identiteeti luua. Rahvusliku identiteedi olemasolu eeltingimuseks on, et inividid saavad kogeda omaenda rahvuse sümboleid, keelt, ajalugu, institutsioone, traditsioone ja muud sellist (Vasama 2013: 46). See, mida me tajume, on aga väga tugevasti seotud sellega, mida me teame. Inimene ei saa tajuda asju, millest ta midagi ei tea. Kui noorte teadmised koosnevad üha suuremas osas massimeedia vahendusel saadud teabest, ei suuda nad järelikult hinnata ega näha nende ümber olevat kultuuripärandit. (Hulkki 2007)

Selle eest, et eestlane Euroopa Liidus rahvusena ka sadade aastate pärast olemas oleks, peavad hoolt kandma kõik inimesed. Kool on just nimelt see koht, kus inimene sellest teadlikuks peaks saama. Kui rahvuslik kasvatus on rahva elujõu üks osa või koguni allikas, tuleks rahvuslikule kasvatusel senisest rohkem tähelepanu pöörata (Valdmaa 2009: 34). Jäada iseendaks, olla eestlane ning samas olla üheaegselt ka osa maailmakultuurist – see on identiteedi kujundamise ja globaliseerumisega kaasamineku põhidilemma (Maltseva-Zamkovaja jt 2006: 77). Kujundades austust meie maa ja rahvuse omanäolise kultuuri vastu, jagades teadmisi ja näidates head eeskju ning sidudes õpilasi tugevamalt oma juurte ja kohaliku pärimusega, väärtustame tegelikult lastele teisedki kultuurid ja rahvused.

### 1.2.1.1. Riiklik õppekava

Teadmised, mida ühiskonnas peetakse uutele sugupõlvadele ja tulevastele kodanikele õpetamise seisukohalt vältimatult oluliseks, pannakse kõigi hariduskorralduste tasandil kirja õppekavadena. Õppekavadesse koondatakse ametlikul tasandil hariduse ühiskondlikud eesmärgid ning oletused ühiskonnaliikmete jaoks vajalikest teadmistest, nende võimetest ning õppimisvõimalustest. (Antikainen jt 2009: 154) Professionaalselt valitud ja ratsionaalselt integreeritud hariduse sisu toetab õpilaste sotsialiseerumist ning soovitud identiteetide kujunemist. Need omakorda loovad aluse ühiskonna sidususele, jätkusuutlikkusele ja arengule. (Läänemets 2010: 25) Õppekava on dokument, mille ülesandeks on luua sild kultuuri, ühiskonna ning areneva isiksuse vahel (Ruus 2009: 124).

2010. aastal Eestis vastu võetud ning 2011. aastal jõustunud uues väljundipõhises põhikooli ja ka gümnaasiumi riiklikus õppekavas hinnatakse rahvuslikkust ning rahvuskultuurilisust kui omaette väärtusi. Nii põhikooli kui ka gümnaasiumi riikliku õppekava üldosa punkt 7 sätestab, et „Eesti kool seisab eesti rahvuse, keele ja kultuuri säilimise ja arengu eest ...“ (PRÕK, GRÕK 2011: Üldosa § 3 p 7). Lisaks tõstetakse alusväärtuste seas eraldi esile ühiskondlikke väärtusi, mille seas peetakse oluliseks oma emakeele ja kultuuri austamist ning koguni patriotismi (PRÕK, GRÕK 2011: Üldosa § 2 p 3).

Üldhariduskooli üheks põhiülesandeks on aidata õpilasel määratleda end oma rahva liikmena, kes oskab lugu pidada nii enda kui ka teiste rahvaste kultuurist. Mõlemas õppekavas on selgesõnaliselt märgitud, et uue põlvkonna sotsialiseerumine rajaneb nii eesti kultuuri traditsioonide, Euroopa ühisväärtuste, maailma kultuuri kui ka teaduse põhisaavutuste omaksvõtul (PRÕK, GRÕK 2011: Üldosa § 2 p 4). Kehtiv riiklik õppekava käsitleb rahvuslikku ja rahvusvahelist käsikäes.

Gümnaasiumi riiklikus õppekavas lisandub aga rahvuslikkuse seisukohalt oluline aspekt, nimelt „Gümnaasiumihariduse omandanud vaimselt, sotsiaalselt, emotsionaalselt, kõlbliselt ja füüsiliselt küpsed inimesed tagavad Eesti ühiskonna sotsiaalse, kultuurilise, majandusliku ja ökoloogilise arengu jätkusuutlikkuse“ (GRÕK 2011: Üldosa § 2 p 4). Nii põhikooli kui ka gümnaasiumi ülesandeks on luua keskkond, mis toetab õpilase rahvusliku identiteedi arengut (GRÕK, PRÕK 2011:

Õppe- ja kasvatusesmärgid § 3 p 3). Kui põhikooli sihiseadeks on luua rahvusliku identiteedi ning enese määratlemise kujunemise alus (PRÕK 2011: Õppe- ja kasvatusesmärgid § 3 p 4), siis gümnaasiumi riikliku õppekava sihiseades enam rahvuslik aspekt nii selgelt ei kajastu. Küll aga keskendutakse kodanikuoskuste, -aktiivsuse ja -vastutuse väljakujundamisele (GRÕK 2011: Õppe- ja kasvatusesmärgid § 3 p 3).

Kui põhikooli riiklikus õppekavas on kesksel kohal oma keele ja kultuuri tundmine ja austamine ning nii keele kui ka kultuuri säilimisele ja arengule kaasa aitamine (PRÕK 2011: Õppe- ja kasvatusesmärgid § 5 p 4), siis gümnaasiumi riiklikus õppekavas taotletakse, et gümnaasiumi lõpetades aitab õpilane juba teadlikult kaasa eesti rahvuse, keele, kultuuri ja Eesti riigi säilimisele ja arengule (GRÕK 2011: Õppe- ja kasvatusesmärgid § 5 p 4). Seega peaks gümnaasiumi lõpuks olema õpilases arenenud rahvusteadvus ja -tunne ning kujunenud sellised rahvuslikud väärtused, mis ajendavad teda ise rahvuse eest seisma ning selle keele ja kultuuri arengusse panustama.

Õppekava läbivatest teemadest sobivad rahvusliku käsitusega kõige paremini teemaplokid „Kultuuriline identiteet“ ja „Kodanikualgatus ja ettevõtlus“, millest esimese läbimisega taotletakse „õpilase kujunemist kultuuriteadlikuks inimeseks, kes mõistab kultuuri osa inimeste mõtte- ja käitumislaadi kujundajana ning kultuuride muutumist ajaloo vältel, kellel on ettekujutus kultuuride mitmekesisusest ja kultuuriga määratud elupraktikate eripärast ning kes väärtustab omakultuuri ja kultuurilist mitmekesisust ning on kultuuriliselt salliv ja koostööaldis“ (PRÕK, GRÕK 2011: Õppekorraldus § 14 p 3) ning teisega „õpilase kujunemist aktiivseks ning vastutustundlikuks kogukonna- ja ühiskonnaliikmeks, kes mõistab ühiskonna toimimise põhimõtteid ja mehhanisme ning kodanikualgatuse tähtsust, tunneb end ühiskonnaliikmena ning toetub oma tegevuses riigi kultuurilistele traditsioonidele ja arengusuundadele“ (PRÕK, GRÕK 2011: Õppekorraldus § 14 p 3). Lisaks annab ka teemaplokk „Väärtused ja kõlblus“ häid võimalusi rahvuslike küsimuste ning väärtustega tegelemiseks (PRÕK, GRÕK 2011: Õppekorraldus § 14 p 3).

Rahvusliku ehk etnilise identiteedi kujundamisega on kõige tihedamalt seotud läbiv teema „Kultuuriline identiteet“, kus keskendutakse just kultuurilistele

väärtustele, mis on läbiva teema kirjelduse põhjal teatud määral seotud ka kultuurilise pärimuse tundmaõppimisega. Rahvuslik identiteet on kusjuures üks kultuurilise identiteedi dimensioone (Epner 2006: 11). „Kodanikualgatus ja ettevõtlus“ läbiva teemana haakub paremini riikliku identiteedi mõistega, kus olulisemad on kodanikuks olemise ning riiklusega seotud väärtused.

Rahvuslikkuse teemat käsitleda ning rahvusliku identiteedi kujunemist toetada on võimalik pea igas õppeaines. Parimad õppeained nimetatud teemade käsitlemiseks on kahtlemata keel ja kirjandus, ühiskonnaõpetus ja ajalugu kui ka kunsti- ja muusikaõpetus, millest viimased kujundavad rahvuslikku identiteeti nii maailma- kui ka rahvuskunsti ja -muusika tundmaõppimise ning väärtustamise kaudu. Sepp jt (2010) usuvad samuti, et emakeel ja kirjandus, ajalugu ja ühiskonnaõpetus ning muusika on etnilise identiteedi kujunemisel erilise potentsiaaliga õppeained. Kahtlemata ei tohiks aga kõrvale jätta ka klassijuhatajatundide olulisust ja võimalusi.

Õppekava analüüsides on raske märgata, kas õpetuses tuleks rohkem tähelepanu pöörata oma- või multikultuuriliste väärtuste arendamisele ning kuivõrd oluline on rahvusliku identiteeti seisukohalt ka esivanemate pärandi austamine. Kindlasti on rahvuslikkus ning rahvuskultuurilisus õppekavas omaette väärtustena esitatud, ent kõrvuti rahvusvahelisusega ei kaalu kumbki teist väga selgelt üles. Edasine sõltub aga juba paljuki ainekavades esitatud nõuetest ning konkreetse kooli ja õpetajaskonna väärtushinnanguist.

#### **1.2.1.2. Emakeeleõpetus**

Väärtuste ning tegelikkuse kujundamisele emakeeleõpetuse kaudu on põhjalikumalt keskendunud emakeeleõpetuse professor Martin Ehala (2002a: 12), kes lähtub keele mõtestamisel Benjamin Lee Whorfi arusaamast, mille kohaselt toimib keel reaalsuse kujundajana ning mõjutab meie maailmamõistmist. Omandades keele ja õppides lugema, õpib inimene keele mudeli ning keelega loodud mudelite vahendusel reaalsust tunnetama. (Ehala 2002a: 12) Niisamuti viidatakse kehtivas põhikooli riikliku õppekava „Keele ja kirjanduse“ ainekavas, et „Keel on rahvuskultuuri ja rahvusliku identiteedi kandja ning tema valdamine kõnes ja kirjas on inimese mõtlemisvõime kujunemise, vaimse arengu ning sotsialiseerumise alus ja eeldusi“

(PRÕK Lisa 1 2011: 1). Samal ajal on see ka ühe etnilise koosluse kood suhtlemiseks ning selles loodud kultuuri tundmaõppimiseks ja väärtustamiseks (Sepp jt 2010).

Kuna keel on hinnangute ning hoiakute kujundajaks, on nende vormumisel oluline roll koolil ning iseäranis emakeeleõpetusel. Selleks, et meie rahvuskultuurile omased hoiakud ja maailmanägemine suudaksid kommerts-kultuuriga võistelda, on Ehala sõnul tarvis ka riikliku õppekava tasandil ühtselt määratleda, mil moel reaalsust interpreteerida. Selleks tegi ta 2002. aastal avaliku ettepaneku, et riiklike õppekavade üld- ja valdkonnapädevuste rakendumisviisid võiksid ainekavades täpsemalt avatud olla. (Ehala 2002a: 12) Kuigi Ehala lähtub üld- ja valdkonnapädevuste kirjeldamisel eelmisest, see tähendab 2002. aastal jõustunud ja nüüdseks kehtetuks tunnistatud riiklikust õppekavast, seab ta ka praeguses õppekavas sisalduva väärtuspädevuse arendamisel keskeks vajaduseks rahvusliku kasvatus. Rahvuslik kasvatus haakub aga kõige otsesemalt just eesti keele ja kirjanduse ainega ja „seega peab rahvuslik kasvatus kui väärtuspädevuse kujundamise üks olulisemaid komponente olema tähtsal kohal eesti keele õpetuses“. Ehala pöörab ühtlasi tähelepanu tõigale, et noor inimene veedab 12 kooliaasta jooksul ligi poole oma ärkveloleku ajast koolis ning seetõttu ei ole ühtki teist mõjutegurit peale perekonna, millel oleks kooliga võrreldav potentsiaalne arenguline mõju noorele. Kuna koolisoleku ajast möödub kõige suurem osa ajast omakorda emakeeletundides ja vähestes kodudes tegeletakse teadlikult ning süsteemselt laste kasvatamisega eesti kultuuri kandjateks, kasvab emakeeleõpetaja tähtsus eesti kultuuri ning rahvuslike väärtuste vahendajana veelgi. (Ehala 2002b: 8–12)

Selleks peab ta oluliseks põhikooli I kooliastmes keskenduda rahvakalendri tähtpäevadele ja nende tähistamisele tänapäeval ning rahvuslike sümbolite ja kodumaa ilu väärtustamisele. II kooliastmes kanduks rõhuasetus kultuuri omapära märkamisele ning niinimetatud suurte isiksustega tutvumisele, kujundamaks lapses arusaama, et eestlane suudab, ka siis, kui ta on olnud tavaline laps, saavutada maailmas palju. III kooliastmes peaks rahvusliku kasvatus kesse nihkuma lugemikupaladelt ilukirjanduse suunas ning osa nimetatud teemadest jäävad üleliigseteks. Oluline on käsitleda eestlaste suuri võite ja vaimset suurust. Gümnaasiumiastmes peaks rahvuslik kasvatus arenema veelgi kõrgemale tasandile

ning siis tuleks noorele näidata viise, mil moel teha juba ise kodumaa heaks tööd ning panustada selle kestma jäämisele. (Ehala 2002a: 12) Eelnevalt esitatud Ehala arusaamad kajastuvad mitmel moel ka praegu kehtivas uues õppekavas.

Pedagoogikateadlane Urve Läänemets on samuti arvamisel, et ühiskonna sidususe seisukohalt esmavajalike identiteetide kujunemise toetamiseks ning nii Eesti riigi väarikate kodanike kui ka eesti kultuuri kandjate kujundamiseks tuleks alustada keeletsükli ainetest ning selle põhialuseks olevast emakeelest, mis on eestlastele kui väikerahvale iseäranis erilise tähendusega. Kuna eesti keel ei ole eestlastele vaid tähistus- ja suhtlusvahend, vaid rahvuse kestmise garantii, tuleks eesti keele potentsiaali iga inimese enesemääratluses ühiskonna sidususe tagamisel eriliselt väärtustada. (Läänemets 2010: 27)

Andrus Org (2012: 2) peab üheks parimaks väärtuskasvatamiseks kirjandust ning just kirjandusõpetust. Lugemine avardab silmaringi, annab uusi teadmisi, rikastab sõnavara, annab võimaluse end tegelaskujude olukordadesse panna ning seeläbi paremini enda ning teiste mõtteid ja tundeid mõista. Kuna iga ajastu kirjandus kannab sellele omaseid jooni ja väärtushinnanguid, saab õpilane lugemise kaudu aimu, mida toona väärtustati või mille üle muretseti, ning võib mõtiskleda, kas see ka praegu niiviisi on. (Org 2012: 2) Läbi aegade on narratiivi abil vahendatud üldinimlikke kogemusi, talletatud teadmisi, kujundatud väärtusi ja tõlgendatud ümbritsevat maailma. Lood on toiminud identiteedi ja kultuurilise järgipidevuse kandjatena (Schihalejev 2012: 25–26).

Kirjandusteoste või muude narratiivide lugemine aitab lapsel enda väärtuste üle reflekteerida, sest tekstide kaudu saab inimene kujutleda end erinevatesse olukordadesse ning vaadata maailma teiste pilgu läbi. Perspektiivi muutus arendab empaatiavõimet, aidates seeläbi paremini mõista nii iseennast kui teisi inimesi. Kui inimesel on ettekujutus, missugusena teised teda näevad ja mida temalt ootavad, on tal kergem oma tegusid ja nende aluseks olevaid soove ja väärtusi suunata. (Sutrop 2009: 58) Lugu pakub ka eeskujusid ning annab toitu sügavamatele unistustele, mis omakorda mõjutavad inimese väärtuspõhiseid püüdlusi. Keelelisest küljest aitavad lood arendada sõnavara ja väljendusoskust ning metafoorset ja kujundlikku



mõtlemist. Narratiivid võimaldavad kultuuril ennast taastoota, lastes inimestel ühtlasi osaleda kultuuri kujundamise protsessis. (Schihalejev 2012: 26–28)

Erinevate kirjandusteoste lugemine aitab säilitada ka tekstide ühisosa, millega lapse vanemad ja omakorda nendegi vanemad enam-vähem kõik tuttavad on. Kirjanduslugu on ühtlasi hea viis ajaloo tundmaõppimiseks. Kui ajalooõpetuse tunnid keskenduvad peamiselt poliitikale ja sõjandusele, annab kirjanduslugu aimu veel sotsiaal-, kultuuri- ja ideeloost. (Sepp jt 2010) Luule Epner osutab (2000: 12), et rahvuslik identiteet on suurel määral rajatud ühistele müütidele, mida pakuvad just nimelt kirjandusteosed. Kirjandus on eesti identiteedi ehitamise seisukohalt tsentraalne. Jaan Unduski sõnul on eesti kirjanduse esmaseks ülesandeks „eesti rahvusliku ja kultuurilise identiteedi tootmine ja taastoomine“ (Undusk 1999: 249).

Kehtiva riikliku õppekava ainevaldkond „Keel ja kirjandus“ pöörab rahvuskultuurile ja selle säilitamisele ning väärtustamisele oluliselt rohkem tähelepanu kui ühegi teise ainevaldkonna kirjeldus. Keele- ja kirjanduspädevuse mõistes peaks põhikooli lõpetaja väärtustama keelt kui rahvuskultuuri kandjat, tajuma keeleoskust oma identiteedi olulise osana ning tundma ja väärtustama rahvuskirjandust, rahvuslikku pärimuskultuuri kui ka kodumaa kultuuritraditsioone. Niisamuti toetavad ainevaldkonna õppeained õpilase identiteedi ja enesetunnetuse kujunemist ning sotsiaalset ja kultuurilist arengut. (PRÕK Lisa 1 2011: 1–2)

Ehala esitatud rahvuskasvatuse temaatikaga (vt lk 23) ning rahvuskultuurilisusega üldisemalt seostuvad kõige paremini praeguse põhikooli õppekava „Keele ja kirjanduse“ ainevaldkonnas tekstide valiku aluseks olevad teemad „Kodanikuühiskond ja rahvussuhted“ ning „Omakultuur ja kultuuriline mitmekesisus“, mille kaudu keskendutakse erinevate kooliastmete jooksul järgnevatele magistritöös esitatud rahvusliku käsitusega temaatiliselt haakuvatele märksõnadele ja alateemadele: kodumaa; tavad ja pühad; rahvuskultuuri eripära ja olulisus rahvale; kultuuride mitmekesisus; kultuuriinimesed kui eesti rahvuskultuuri tutvustajad ja hoidjad; minu juured; seos mineviku ning tuleviku vahel; traditsioonid ja sündmused, mis tagavad järjepidevuse; kodupaiga keel; rahvuskultuuri säilitajad ja arendajad; murdekeele omapära; kodupaiga väärtustamine; rahvusidentiteet ja palju muudki. (PRÕK Lisa 1 2011)

Gümnaasiumi riikliku õppekava ainevaldkond „Keel ja kirjandus“ jaguneb omaette kursusteks. Eesti keele kuuest kursusest keskendub rahvuslikkusele ning rahvusliku identiteedi arendamisele ainevaldkonnas märgitud märksõnade alusel kõige rohkem „Keele ja ühiskonna“ kursus, ent nimetatud väärtusi saab arendada küllaltki paindlike kursuste kirjelduste tõttu teistegi kursuste vältel. (GRÕK Lisa 1 2011: 7–8) Kuna keel on juba iseenesest väga oluline osa rahvuslikust identiteedist, ei saa seda tegelikult kirjandusõpetusest lahutada: keel annab eelduse ning tugeva aluse ka kirjandusõpetuses käsitletavate teemade mõistmiseks.

Oluliselt rohkem kokkupuutepunkte sisaldavad kirjanduse õpetuse kursused, kus rahvuslikku identiteeti kujundatakse ja mõtestatakse erinevate kirjandusteoste kaudu. Selliseid võimalusi pakub näiteks kohustuslik kursus „Kirjandus antiigist 19. sajandini“, kus tutvutakse rahvuslikule ärkamisajale omaste kirjandusteostega ja mõtestatakse rahvuskirjandust kui rahvuskultuuri kestmise tagatist ning keskendutakse rahvuslikele väärtustele nagu keel ja kultuur lähemalt (GRÕK Lisa 1 2011: 19). Häid võimalusi pakub samuti kursus „20. sajandi kirjandus“, kus eesti kirjanduslugu kõrvutatakse Euroopa kirjanduse arengutega. Rahvuslikkuse temaatika tuleb eriti tugevalt esile 20. sajandi eesti luulega tutvudes ja seda käsitledes. (GRÕK Lisa 1 2011: 23) Sarnane temaatika jätkub ka „Uuema kirjanduse“ kursuse jooksul (GRÕK Lisa 1 2011: 25).

Nii põhikooli kui gümnaasiumi „Keele ja kirjanduse“ ainekavasid paralleelselt analüüsides paistab väga selgelt silma, et põhikooli ainekavas on rahvuslikul kasvatusel märgatavalt suurem osakaal. Gümnaasiumi ainekavas leidub aga rahvuslikkuse ning rahvusliku kasvatusena seostuvaid märksõnu ning teemavaldkondi lausa murelikuks tegevalt vähe. Väga vähe keskendutakse ka pärimusele rahvusidentiteedi osana. Kõige rohkem on märgata seoseid valikkursusega „Müüt ja kirjandus“. Pärimuslikku ainet on ehk võimalik käsitleda ka valikkursuste „Keel ja kirjandus“, „Draama ja teater“ ning „Kirjandus ja film“ kaudu. Viimasena loetletud kursustest keskenduvad kõik omal moel rahvuslikele väärtustele ning võimaldavad samuti pärimuse temaatika lõimimist ainesisusse. (GRÕK Lisa 1 2011: 50–59).

Drastiline erinevus põhikooli ja gümnaasiumi keele ja kirjanduse ainekavade vahel tekitab tunde, et ainekava koostajate hinnangul peaks õpilase rahvuslik identiteet olema juba põhikooli lõpuks täielikult välja arenenud ja seetõttu ei ole enam niivõrd oluline sellele gümnaasiumiastmes eraldi tähelepanu pöörata. See läheb aga selgelt vastuollu järgnevas peatükis esitatud väärtuste omaksvõtmise ning identiteedi kujunemise põhimõtetega (vt peatükk 1.3. Väärtuste omaksvõtmine ehk internaliseerimine).

Kehtiv õppekava ning „Keele ja kirjanduse“ ainekava annab tegelikult veelgi kinnitust eesti keele ning kirjanduse sobivusest väärtuskasvatuseks ning rahvuslike väärtuste ja rahvusliku identiteedi kujundamiseks. Kasvatuse seisukohalt on aga oluline teada ja kasvatustöös arvestada, et igapäevases õppetöös, tunni- ja koolivälises tegevuses kujunevad õpilaste põhiveendumused ka rahvuse ning riigi suhtes. Väärtused, sealhulgas emakeel, eesti kultuur ja Eestimaa tervikuna saavad õpilase jaoks väärtusteks alles siis, kui ta neid ise oluliseks peab. Õpetaja oskustest, tahtest ja soovist sõltub, kuivõrd laps need väärtused omaks võtab. Oma rahva ja maa väärtustamiseks peab noor saama teadmisi rahva ajaloost, kultuurist ja keelest, kuid isamaalisust ei saa pelgalt kujundada teadmiste andmisega kodumaast. Vaid tegutsemise kaudu kujuneb veendumus, et eestlane olla ongi uhke ja hea. (Kitsing 2001: 35)

### **1.3. Väärtuste omaksvõtmine ehk internaliseerimine**

Väärtustamine tähendab nähtusele või protsessile väärtuse omistamist. Väärtustamise käigus toimub väärtuste omaksvõtmine ehk internaliseerimine, mida nimetatakse tihti ka sotsialiseerimiseks või interioriseerimiseks. Sisuliselt tähendab see sotsiaalse kogemuse muutmist inimese sisemise regulatsioonimehhanismi elemendiks ehk isiksuse aktiivsust ja tegutsemist mõjutavaks jõuks. (Tuulik 2006: 51) Väärtuste omaksvõtmine ei ole protsess, kus väärtusi tuntakse ning mõistetakse, ent ei arvestata igapäevases toimimises. Internaliseerimisprotsessi käigus saavad omaksvõetud väärtused osaks inimese väärtuste süsteemist ning tema isiklikust identiteedist. (Stephens 2008: 233)

Väärtuste omaksvõtmise protsessi käigus muudetakse välised väärtused sisemisteks. Kõige üldisemalt võib välisteks väärtusteks pidada ühiskonnas käibivaid norme, ideaale ja tavasid (Tuulik 2006: 53). Institutsionaalsel tasandil on aga väärtusteks tegevuse eesmärgid: normid, tavad, ideaalid ja eesmärgid peavad muutuma inimeste vajadusteks, hoiakuteks, veendumusteks ja väärtusorientatsiooniks (Tuulik 2011: 160).

Kuigi selle kohta, kuidas väärtustamise protsess täpselt toimib, on esitatud erinevaid teaduslikke teooriaid, on kõigi juures ühendavaks jooneks teadmiste ja teadvustatuse ning emotsionaalse läbielamise ja käitumusliku komponendi rõhutamine. Üks lähtekohtadest käsitleb väärtustamist kui teadmiste kujunemist harjumusteks: *teadmised* → *veendumused* → *käitumine* → *harjumused*. Teise lähtekoha esindajad vaatlevad internaliseerimist kui aktiivse tegutsemise käigus uute vajaduste ja motiivide tekkimist: *motiiv* → *eesmärgipärane tegutsemine* → *uued motiivid*. (Tuulik 2006: 51)

Traditsiooniliselt toimub aga väärtustamine kolmel tasandil: eristada võib kognitiivset, emotsionaalset ja tegevuslikku mõõdet. Kognitiivne tasand hõlmab endas teadmist selle kohta, millised on kõnealused väärtused ja kuidas need mõjutavad meie käitumist, kultuuri, ajalugu kui ka väärtuste mõistmist ja mõtestamist isiklikul tasandil ehk väärtushinnanguid. Emotsionaalne ehk afektiivne tasand sisaldab peamiselt väärtushinnanguid ja suunab sisemist motivatsiooni, südametunnistust ning süü- ja empaatiatunnet. Sisemiselt väärtuslikuks peetav juhib konkreetsetes olukordades tehtavaid valikuid ning motiveerib tegutsema sellisel viisil, mis oleks väärtushinnangutega kooskõlas. Väärtustamise kolmas ehk tegevuslik tasand hõlmab harjumuslikke käitumisviise, otsustamist ning sellekohast tegutsemist. See on väärtustamise protsessi tulemuseks olev käitumine. (Schihalejev, Jung 2012: 20–21)

Eespool nimetatud kolm tasandit ei ole selgepiirilisel eraldatavad, vaid mõjutavad üksteist ning on omavahel seotud: süütunde või empaatia ajal käitub inimene kindlal viisil; sisemiselt omaks võetud väärtushoiakuid on lihtsam mõista kognitiivsel tasandil; teiste kultuuride väärtushinnanguliste arusaamade ja enda omadega kõrvutamine aitab reflekteerida ühtlasi iseenda sisemiste väärtushoiakute, käitumise

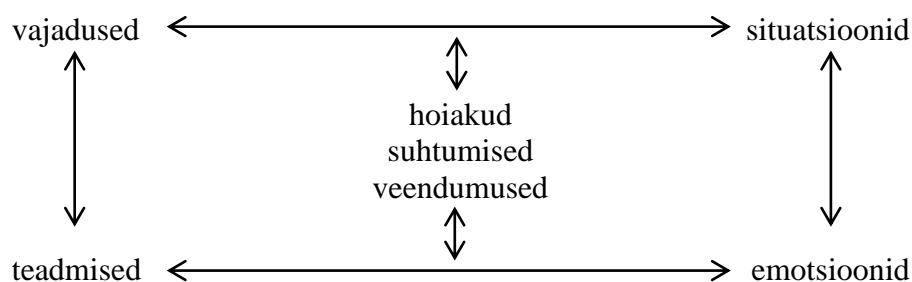
ja valikute üle. Nende seoste ja koosmõjude tõttu rõhutataksegi väärtuskasvatuses aina enam, et tõeliselt toimiv väärtuskasvatus peab hõlmama kõiki kolme nimetatud mõõdet. (Schihalejev, Jung 2012: 20–21)

Väärtustamise protsess on olenemata mõiste erinevatest määratlusest alati subjekti hinnanguline tegevus – väärtus on tunnetatav vaid hinnangulise tegevuse kaudu (Tuulik 2006: 48). Kui me jõuame tunnetusprotsessis tõdemuseni, missugused on asjad, nähtused ja sündmused nii, nagu nad on, siis samaaegselt kulgev hindamisprotsess annab neile asjadele meie jaoks ka tähenduse (Tuulik 2011: 157). Hinnanguline tegevus väljendub erinevalt traditsiooniliselt arusaamast, mille põhjal hindamine hõlmab vaid sõnalist või numbrilist hinnangut, tavaliselt kolmes vormis: emotsioonide, verbaalsete ehk sõnaliste ning mitteverbaalsete ehk käitumuslike hinnangute kaudu. (Tuulik 2006: 49)

Emotsioonid on hinnangulise tegevuse ehk hindamise esmane, vahetu ning kõige spontaansem vorm. Kuna emotsioone määratletakse kui aktuaalse vajaduse ja selle rahuldamise võimalikkuse peegeldust, millele antakse hinnang kas geneetilise või varasema individuaalse kogemuse alusel, on emotsioonid oma olemuselt järelikult hinnangulised. Kui väärtustamine on omakorda võimalik vaid hinnangulise tegevuse kaudu, siis on ilmne, et väärtustamine ei ole võimalik ilma emotsioonideta. Sellisteks emotsioonideks on eelkõige läbielamine, kaasaelamine, omaksvõtmine ja ärapõlgamine. Emotsioone taunides ja neist hoiduda püüdes võime teada saada küll uusi fakte ning omandada varem puudunud oskusi, kuid need jäävad meile läbielamisteta tähenduseta ning justkui surnud faktideks. (Tuulik 2006: 49–50) Kuna inimese väärtusmaailma arengus on küllaltki selgesti eristatavad etapid, võib üldistatult väita, et etapiti on inimese väärtusteks ja sisemisteks hindamiskriteeriumiteks:

- ihad, tungid, tarbed või momendisituatsiooni vajadused;
- eeskuju ning jäljendamise teel omaksvõetud suhtumised ja arusaamad;
- välised normid, reeglid, kokkulepped ja seadused;
- sisemiselt omaksvõetud reeglid, normid ja üldinimlikud väärtused. (Tuulik 2011:166)

Uurimused ei ole senini andnud päris selget vastust, mida omaks võetakse ehk internaliseeritakse ja kuidas see protsess täpselt toimib. Internaliseerimisprotsessis võib aga analüüsi lähtealuseks võtta vajaduste ja situatsiooni koosmõju, millest tulenevalt saaksime hoiakud, suhtumised ja väärtuste orientatsiooni, mida võib kokkuvõtvalt nimetada üheainsa sõnaga – kogemused. Kogemused saadakse lisaks läbielamistele ka teadmiste kaudu. Teadmised on aga omakorda seotud vajadustega: uued vajadused tekivad ikka siis, kui mingid uued teadmised seostuvad mingi konkreetse tegevusega. Emotsioonid seostuvad omakorda olukorraga ning selle emotsionaalse läbielamisega. (Tuulik 2006: 52–53) Skemaatilisel näeks väärtustamise protsess eelnenud selgitava teooria põhjal välja selliselt, nagu on kujutatud joonisel 1.



Joonis 1. Internaliseerimisprotsess (Tuulik 2006: 53)

Kuigi lapse väärtusmaailma kujunemine algab juba tema sündimisega ning esmaste väärtuste kujundamisel mängib kesket rolli eelkõige perekond, hakkab perekond lapse kooliealiseks saades vastutust jagama kooliga. Kuigi koolist räägitakse endiselt kui õppeasutusest, on see veelgi suuremas osas kasvatusorganisatsioon ja -asutus. Väärtuste edasiandmise ning nende kujundamise ees vastutavad kõige suuremal määral perekond ja kool, lisades siia hulka ka vabad kasvatusorganisatsioonid, nagu seda on näiteks lasteaiad (Pöld 1993: 46). Niisamuti algab inimese isamaa- ja rahvuskasvatus kodust ning jätkub kogukonnas ja koolis (Tiisvelt 2009: 277).

Väärtuskonverentsil „Väärtused – valikud ja võimalused 21. sajandi Eesti koolis“ kõnelenud Forseliuse kooli õpetaja Jaan Paaver pöörab tähelepanu, et kaudselt on väärtuste edastajaks kogu ühiskond, muuhulgas kuuluvad sinna hulka ka perekond ja

kool. Need valdkonnad puutuvad omavahel kokku ning on ehk väikeses osas kattuvadki: ühiskond annab väärtusi edasi peamiselt perekonna ja kooli kaudu ning nii saavad ühiskonna väärtused hoitud. Teisalt kujundavad perekonna ja kooli toimimise kaudu lapses kujundatud väärtused ühiskonna kultuuri, millele toetub omakorda rahvuslik identiteet (Paaver 2009: 413).

Lapse väärtuste omandamise viisi konkreetselt on tähistatud nelja E-ga: *exhortation, example, expectation, experience* (Husen, Postlethwaite 1988: 3410). Üldistatult on eristatavad järgmised neli väärtuste omaksvõtmise viisi: rääkimine ja juhendamine, eeskuju järgi õppimine, vastava käitumise ootamine ja mitteootuspärasele vastutegutsemine ning väärtuste omandamine isikliku kogemuse kaudu (*learning by doing*). Just lapse praktilisel ja aktiivsel tegutsemisel on väärtuste omandamise seisukohalt hindamatu tähtsus (Tuulik 2006: 55). Eelneva mudeli põhjal annab lapse väärtusmaailma arenemisse esmase panuse perekond. Ülejäänud kolm tahku jäävad aga niisama suures osas kooli ülesandeks.

Kooli ja õpetaja osa nähakse eelkõige selles, et nad aitaksid lapsel selgusele jõuda oma väärtustes. Tegevused, milles väärtused selginevad, võivad olla väga erinevad: õppe- ja huvitegevused, mängud ja palju muud (Tuulik 2006: 55). Kuna laste sotsiaalne areng peab kindlustama neil ühiskondlikuks kooseluks vajalike sotsiaalsete oskuste ja pädevuste kujunemise, on õpilaste sotsiaalsete teadmiste ja -oskuste ning väärtushinnanguliste hoiakute kujundamine üldhariduskooli üks olulisemaid kasvatusülesandeid (Krull 2000: 137).

Väärtustamine kuulub inimelu vältimatuste hulka, kuivõrd inimeksistents on alati seotud mingi aja, koha ja kulgemistega. Asjade olulisust kellegi jaoks hakkab määrama nendega seonduv kogemus ja selle tõlgendamine. Sellisest tähenduste andmise aspektist sünnivad ka inimeste väärtused, mida võib väärtuste omaksvõtmise tulemusel üldistatult nimetada maailma inimlikustamiseks. (Kuurme 2009: 159) Kuigi lapsepõlvel on väärtuste kujunemisel kande roll, kujunevad inimese väärtused väga pika aja vältel. Seejuures ei ole aga võimalik fikseerida konkreetset ajahetke, mil inimese väärtused on nii-öelda valmis ning arusaamad ja hinnangud lõplikud. (Maandi, Pilli 1998: 17) Iga inimene loob väliste mõjutuste saatel iseenda väärtuste maailma ning jõuab seejuures teistest väga erinevale

tasemele. Ühiskonna ning eelkõige just rahvuse säilimiseks ja selle jätkusuutlikkuse huvides peaks aga rahvus kandma endas teatud ühiseid väärtusi, mis meid ühel või teisel moel sarnaste eesmärkide poole püüdlema hoiaks. Selliste väärtuste kujundamisel on hoovad peaaesjalikult koolide ning selle õpetajate käes – kujunev noor veedab suurema osa ajast just koolikeskkonnas toimides ning suheldes.



## **2. VÄÄRTUSARENDUS**

Väärtusarendus hõlmab endas nii otseselt õpilastele suunatud väärtuskasvatust ja selleks sobilike meetodite kasutamist kui ka üldisema ja teatud väärtusi kandva keskkonna loomist. Väärtusarendus on seotud kogu kultuuri ja õpikeskkonnaga ning see on üks võimalusi, et koolikultuuri paremini teadvustada ja seda mõjutada, nii et koolis oleks veelgi parem olla. (Harro-Loit 2011: 75)

Ühiskond on riiklike õppekavade kaudu otseselt kohustanud koole andma õpilastele nii oskusi märgata ja mõtestada moraalseid valikuid kui ka oskust luua sellist keskkonda, mis toetab ühtaegu väärtuste üle reflekteerimist ja arutamist ning ühiskonnas edukaks hakkamasaamiseks vajalike käitumisharjumuste kujundamist. Niisamuti on lapsevanemate ootused kooli suhtes väga kõrged: lapsed peaksid koolist väljuma üha paremate oskuste ja teadmistega. (Harro-Loit 2011: 8–9)

Lisaks tunnikeskkonnale saab väärtuskasvatuslikke meetodeid kasutada koolivälises töös: huvihariduses, klassiekskursioonidel ja mujalgi. (Harro-Loit 2011: 9) Õppimine peaks hõlmama nii formaalse, mitteformaalse kui ka informaalset õppe kogu ulatust, et edendada isiklikku arengut, aktiivset kodanikkonda ja sotsiaalset kaasatust. (Chisholm, Hoskins 2004: 9)

### **2.1. Väärtuskasvatus**

Väärtuskasvatus kätkeb endas isiksuse arengu toetamist, mille kaudu aidatakse inimestel saavutada emotsionaalne, sotsiaalne ja kõlbeline küpsus. Selle protsessi eesmärgiks on soodustada selliste väärtuste kujunemist, mis on isikliku õnneliku elu ja ühiskonna eduka koostoimimise aluseks. (Harro-Loit 2011: 76) Laiemas tähenduses on väärtuskasvatus igasugune isiklikku arengut toetav tegevus: kõlbelise arenguga on seotud niisamuti vaimne, emotsionaalne ning sotsiaalne küpsus. Kitsamas tähenduses on see aga selgelt planeeritud tegevus, mille abil soovitakse õpetada väärtuste üle mõtlema, neid omaks võtma ja sellega kõlbelist arengut edendada. (Schihalejev 2011: 18)

Väärtuskasvatus on protsess, mille esimeses etapis saab laps teadlikuks oma väärtustest ja võrdleb neid teiste omadega. Teises etapis hakkab ta oma väärtuste üle reflekteerima, mõeldes järele selle üle, miks ta just neid asju väärtustab ja mida nende väärtuste järgi elamine nii endale, ühiskonnale kui ka keskkonnale tervikuna kaasa võib tuua. Väärtuskasvatus peaks olema suunatud sellele, et:

- õpetada enda ja teiste väärtusi ära tundma ning märkama (kus väärtused avalduvad?),
  - väärtuste üle reflekteerida (kas need on head või halvad väärtused, millised võivad olla nende väärtuste järgi tegutsemise tagajärjed?),
  - võimaldada voorusi praktiseerida, sest harjutades kujuneb iseloom ja
  - anda tagasisidet, toimides kui peegel ning toetades sellega moraalsel arengul.
- (Sutrop 2009: 58)

Väärtuskasvatus on väga mitmetahuline ettevõtmine. Kuigi väike laps õpib alguses käskude ja keeldude ning eeskujude jäljendamise kaudu, muutub isiksuse arenedes järjest olulisemaks refleksioon ja arutlemine enda ning teiste väärtuste üle. Ühtlasi on väärtuste kujunemisel väga tähtis keskkond – kas see võimaldab positiivsete väärtuste järgi tegutseda ja kas heade tegude puhul saadakse positiivset tagasisidet ning kas halbade tegudega kaasnevad negatiivsed sanktsioonid. (Sutrop 2009: 58)

Nii formaalne kui ka mitteformaalne väärtuskasvatus saab õpilasi innustada looma oma isiklikke moraalikoodekseid ning hoolima teiste omadest; mõtisklema kogemuste üle ning otsima nende tähendust ja seaduspärasusi; austama iseend ning ühiseid väärtusi, nagu on seda ausus ja õiglus; tegema sotsiaalselt vastutustundlikke otsuseid ning olema suuteline oma otsuseid ja tegusid põhjendada. (Cooper jt 2009: 148) Väärtuskasvatusega tegelevad mingil moel kõik inimesed. Järelikult ei pruugi väärtuskasvatus olla vaid teadlik väärtushinnangute ja -hoiakute kujundamine, vaid selle mõiste alla võib siduda ka tahtmatu mõju (Jung 2013: 321).

Üldistatult on tänapäevase väärtuskasvatuse ülesandeks aidata lapsel kujuneda väärtuseliselt dünaamiliseks isikuks, kes suudab väärtuspluralismi tingimustes olla paindlik, säilitades samas oma sügavamat kõlbelist loomust. See eeldab lapse aktiivset suhestumist väärtusküsimustega, mõtestatud kõlbelisi valikuid ja oma

väärtushoiakute teadlikku kujundamist. (Põder jt 2009: 11) Väärtuskasvatuse keskmeks on isiksuse terviklik areng, mille eesmärgiks on eneseteadlik ja vastutustundlik inimene, kes oskab ja tahab tegutseda iseenda õnne ja ümbritseva arendamise nimel. (Jung 2013: 320)

Selleks on väärtuskasvatuses vaja kasutada nii ratsionalistliku väärtuskasvatuse kui ka sugestiivsemat laadi iseloomukasvatuse võtteid. Seejuures on peamine mitte käsitleda neid lähenemisi kui mehhanisme, mis võimaldavad õpilastesse nende endi teadmata väärtusi sisestada. Tegemist on pigem viisidega, kuidas õpilased ise aktiivselt väärtustega suhestuvad ning mille nad peavad enda jaoks omandama, et tänapäevases väärtuseliselt kirevas keskkonnas hakkama saada. Efektiivne on selline väärtuskasvatus, mis toimib elavas suhtes ühiskonna ja selle tegelike väärtushoiakutega. (Põder jt 2009: 12) Väärtuskasvatuse kaasaegses teoreetilises diskussioonis eristub selgemalt kolm lähenemist.

1. Iseloomukasvatus (ingl *character education*) on 1990ndatel USA-s levinud väärtuskasvatuse meetod, mis seab esiplaanile isiksuse tervikliku arengu ning teatud iseloomuomaduste kujundamise (seotud Aristotelese vooruseetikaga). Iseloomukasvatuse keskmeks on tegutseja ning meetodi põhiküsimuseks on, kuidas saavad keskkond, sealhulgas suhtlemislaad, õpetamismeetodid ja hindamisviis toetada voorusliku inimese kujundamist. (Sutrop 2009: 59). Selle käsituse järgi ei kuulu väärtused ei indiviidile ega ühiskonnale, vaid põhinevad indiviidi ja ühiskonna interaktsioonil. (Schihalejev, Jung 2012: 20)
2. Ratsionaalne väärtuskasvatus tõstab esile reflekteeriva arutlemise ning autonoomse moraalse tegutseja kasvatamise (lähtub Immanuel Kanti deontoloogilisest eetikast). Ratsionaalse väärtuskasvatuse mudelis toimivad täiskasvanud laste arengu edendajatena, pakkudes välja teatud tegevusi, nagu näiteks moraalsete dilemmade üle arutlemine eakaaslaste ringis või narratiivpedagoogika meetod, mis pakuvad võimalusi moraalse vaatepunkti vahetamiseks. Ratsionaalse arutluse alla mahub ka väärtuste selitamise meetod, kus õpilastele ei öelda ette, mis on õige ja kuidas nad peaksid käituma. (Sutrop 2009: 60) Väärtusselituse (ingl *values clarification*) keskmeks on õpilase emotsionaalne teadlikkus enda väärtushinnangutest ja

nendekohasest käitumisest. Sõna „selitamine“ rõhutab väärtuskasvatuse kontekstis olulise väljatoomist juhusliku seast: leitakse, et lastel on vaja enda väärtushinnangute osas survevabalt selgusele jõuda. Seetõttu seatakse kooli väärtuskasvatuse eesmärgiks väärtustamisoskuse õppimine: enda ja kaaslaste väärtushinnangutest aru saamine ning oskus enda väärtushinnanguist avatult ja ausalt kõnelda. Rõhutada tuleks iseseisvat mõtlemist, väärtuste isiklikku mõõdet ning sedagi, et ei ole olemas kõigile ühiseid väärtusi. (Schihalejev, Jung 2012: 16–17) Õpilastele ei anta konkreetseid väärtusi, vaid neile antakse tehnilised oskused nagu mõtlemisvõime, tundmine, valimine, suhtlemine ja tegutsemine, et ise omaenda väärtusteni jõuda (Sutrop 2009: 60).

3. Integreeriv väärtuskasvatuse teooria seab esiplaanile sellise eetilise kasvatuse, kus omavahel ühendatakse nii iseloomukasvatus kui ka reflekteeriva arutlusvõime arendamine. (Sutrop 2009: 58) See teooria püüab ühendada nii iseloomukasvatuse kui ka ratsionaalse kõlbluskasvatuse positiivsed küljed. Integreeriva teooria järgi tuleb iseloomu arendada läbi eakaaslaste seas toimuva moraalidilemmade arutamise ja kogukondlike koosolekute kaudu. Kõige olulisem on, et õpilastele antaks koolis võimalusi teha moraalselt häid tegusid ja nende eest jagataks ka tunnustust. (Sutrop 2009: 61) Integreeritud mudeli puhul rõhutatakse nii individuaalset kui sotsiaalset dimensiooni ehk mõistmisel rajaneva ajatundlikkuse kujunemist. Autentne väärtuskasvatus peaks hõlmama nii afektiivset, kognitiivset kui ka tegevuslikku mõõdet. Väärtustajaks on küll indiviid, kuid sotsiaalne reaalsus eeldab koostööd ja ühist toimimist. (Schihalejev 2011: 27)

Kõik kolm meetodit peavad oluliseks, et õpetajad võtaksid omaks demokraatliku juhtimisstiili ning käituksid positiivsete eeskujudena. Erinevad ning mitmekülgsed meetodid aitavad inimestel paremini väärtusi märgata, mõista, hinnata ja tagasisidestamise, eeskuju ning sanktsioonide kaudu teatud väärtushoiakuid omandada ja nende järgi elada (Harro-Loit 2011: 76).

## 2.2. Kool väärtuste kujundajana

Hariduse olemus on sügavalt eetiline, kuna see toetub arusaamisele sellest, kes on inimene ja kuidas peaks ta elama. Haridus (sks *Bildung*) ei tähenda pelgalt teadmiste andmist, vaid lisaks inimese kasvatamist ja kujundamist. Kool ei ole enam ammu ainult õppe- vaid ka kasvatusasutus. Kooli õppekavagi lähtub küsimustest, mis on hariduse eesmärk ja milliste väärtushoiakute ning käitumiskalduvustega inimest me kasvatada soovime. (Sutrop 2009: 50) Seega on väärtused pedagoogikas kasvatus eesmärkideks (Tuulik 2006: 35).

Muutuvas maailmas muutub just kooli tähendus ühiskonnale vajalike ühisväärtuste kujundamisel üha olulisemaks. Väärtused kujunevad või need võetakse omaks ja suhtumist neisse kasvatatakse eelkõige noores vanuses. Laps käib koolis kõige tundlikumas eas ning just seetõttu on kool oluline väärtusi kandev üksus. Erineva koduse taustaga õpilased kohtuvad kõik koolis ja ühiseid väärtusi otsides on koolil seetõttu äärmiselt suur roll. Kool peab sageli õpetama ka pereväärtusi ning aitama nendegi perede lapsi, kus kõik ei ole tavapäraselt hästi. (Lukas 2009: 16) Paljudes riikides on väärtuskasvatusest saanud kogu koolis toimuva kompass. Seda olukorda võib iseloomustada kui ülemaailmset pööret akadeemiliste teadmiste keskselt koolilt väärtustekesksele koolile. (Valk 2009: 177) Valikuvõimaluste ja informatsiooni hulk on nii palju kasvanud, et traditsiooniliste väärtuste põlvest põlve edasiandmine enam sageli ei toimi. (Pöder jt 2009: 7)

Üha enam räägitakse teadlikust väärtuste kujundamisest ning juurutamisest. Samas kehtib endiselt üldlevinud arusaam, et hariduse kaudu edastatakse väärtusi. Selle seisukoha puhul ei ole aga tegemist mingi kindla väärtuskasvatuse käsitusega, sest see ei selgita, milliseid protsesse väärtuskasvatus hõlmab, vaid see on üks küllaltki tulutu viis, kuidas väärtustest rääkida. Edastamine kui nähtus on juba iseenesest oma olemuselt passiivne. (Haydon 2006: 165) Kuid kui kõlbelise inimese kujundamine peaks olema palju olulisem kui teadmiste edastamine, siis tuleks väärtusi arendada veel sihipärasemalt, kindlamalt ning kontsentreeritumalt (Haydon 2006: 3). Samuti viitas endine Eesti teadus- ja haridusminister Tõnis Lukas 2009. aastal toimunud konverentsi „Väärtused – valikud ja võimalused 21. sajandi Eesti koolis“ avaettekandes, et „Ei saa öelda, et väärtuskasvatus on meil koolis olnud

piisavalt süsteemne ja läbimõeldud“ (Lukas 2009: 18). Õppekavas on väga õiged põhimõtted juba ammu küll kirjas ning paberil kokku lepitud ja võib-olla suures osas isegi omaks võetud, kuid sageli nad paberile jäävadki. Neile kas ei osata või ei taheta piisavalt tähelepanu pöörata – sallivaks ja hoolivaks ei saa aga õpetada teoreetiliselt. (Lukas 2009: 18)

Kuigi nüüdseks on Eestis välja töötatud uus õppekava, kus väärtustele ja pädevustele ning nende kujundamise võimalustele erinevates õppeainetes ning erinevate teemade puhul pööratakse oluliselt rohkem tähelepanu, ei ole väärtuskasvatus meie koolisüsteemis siiski ainekesksusest veel võitu saanud. On loomulik, et selliste põhimõtteliste muutuste toimumine võtab aega ja kuigi astutud on suur samm väärtuspõhise kooli suunas, on ka uue õppekava puhul oht, et üllad eesmärgid jäävad vaid paberil tehtud kokkulepeteks. Elavaks saab kirja pandu ikka läbi konkreetsete inimeste, lapsevanemate, õpilaste ja kogu kooli koostöö (Valk 2009: 187). Ajal, mil üheks arutelude murekohaks on väärtuskeskne õpetamine, ei tohiks seda aga pidada enesestmõistetavaks, et me teame, mida teeme – keskenduda tuleks sellelegi, et tehtud edusamme oleks võimalik mõõta ja hinnata (Haydon 2006: 5).

Üha selgemaks saab ka tõsiasi, et väärtusvaba haridust ei ole olemas ning tõdedes, kui mitmetahuline ja kõikehõlmav koolis toimuv väärtuskasvatus olla võib, saab selgeks, et tulemuslikuks tööks tuleb see valdkond põhjalikumalt läbi mõelda. Väärtuskasvatuse rakendumine peaks kajastuma nii kooli arengu- kui ka õppekavas. Järelkult tuleks väärtuskasvatuseks planeerida vajalik tunniressurss, mis võimaldab vastavate teemade käsitlemist ning koolis ja ühiskonnas toimuva üle arutlemist ja refleksiooni. Soovitav on kavandada aineteüleseid ühisprojekte. (Valk 2009: 187) Teadmisedki ei ole väärtusvabad, mistõttu on väga oluline väärtusküsimusi rohkem teadvustada (Sutrop 2009: 62).

Väärtusarendust koolis on võimalik kujutada ringikujulise protsessina. Alustada tuleks väärtuste teadvustamisest saamaks teada, mis on väärtused ja milles need avalduvad, et omandada väärtusarenduseks vajalik sõnavara ning näha võimalike dilemmaide puhul erinevaid valikuvõimalusi. Seejärel tuleks püüda märgata igapäevaelus avalduvaid väärtusi ja neid reflekteerida, et tajuda seda, millised

väärtused enda või teiste käitumises ja valikutes avalduvad. Kolmandas etapis tuleks sõnastada ideaalsed või taotletavad väärtused, milleks kindlasti loobuda ei tuleks. Viimases etapis peaks keskenduma käitumisharjumuste kujundamisele, mis omakorda põhineb väärtuste teadvustamisel ja märkamisel, viies tagasi esimese punktini. (Harro-Loit 2011: 16)

Erinevates väärtusarendusprotsessides on ka võtmeisikud erinevad: nii direktor kui ka klassijuhataja on isesuguses, kuid siiski juhi rollis. Lähtudes aga sellest, kui palju aega ja tähelepanu saavad koolis ainetunnid ja kui erinevalt ainevaldkondades väärtusarendusega tegeleda saab, on aineõpetajad väärtusarenduse juures otsustavaks grupiks. Rääkimata sellest, et õpetaja on oma eeskuju, isiksuse ja talle antud rolli kaudu juba paratamatult väärtuskasvataja. Kaudselt peaksid aga väärtuskasvatuses osalema kõik kooli töötajad, kuigi kõige paremini eristuvateks gruppideks on õpetajad, õpilased, juhtkond, lastevanemad ja kooli tugipersonal (psühholoog, sotsiaalpedagoog, logopeed) (Harro-Loit 2011: 18). Kogu kooli hõlmav väärtuskasvatus aitab järjepidevalt õppekava arendada ja rakendada, soodustab kolleegide omavahelist toetust ja õhutab õpilaste ning lastevanemate osalust. Lisaks aitab see vähendada raskusi, mis kerkivad esile siis, kui kooli või ainult selle juhtkonna teatavaks tehtud väärtussüsteem on kogukonna omaga vastuolus. (Cooper jt 2009: 148)

Ideaalsel juhul arendavad õpetajad ning koolijuhid välja kogu kooli tegevust hõlmava väärtuskasvatuse. Efektiivne kogu kooli hõlmav väärtuskasvatus eeldab, et juhtkonna toel tunnevad õpetajad ära väärtuskasvatusega seotud probleemid ja mõisted ning arutlevad nende üle. Seejärel räägitakse läbi väärtuskasvatuse tähtsus antud kooli jaoks ning lõimitakse need olemasoleva õppekavaga, nii et väärtuskasvatust saab õppekavasse siduda või vaadelda kui õppekava eraldiseisvat osa. (Cooper jt 2009: 148–149) Seda, kuidas väärtuskasvatust nii kooli kui klassi tasandil läbi viia, arutatakse parimal juhul kogu koolikollektiivis, et oleks võimalik rakendada järjekindlat ja sidusat väärtuskasvatust. Väärtuskasvatusega seotud protsesside hõlbustamiseks on otstarbekas kaasata nii lastevanemad, õpilased, kooli hoolekogu, õpetajad kui ka õpetamisega mitte seotud isikud. (Cooper jt 2009: 148–149)

Väärtuskasvatases on oluline nii käitumishoiakute kujundamine kui ka reeglite ja printsiipide teadvustamine. Kõige tähtsam on, et õpilasele antaks aega ja võimalust selle üle mõelda, miks üks või teine väärtus oluline on. Kui lihtsalt edastada teadmist, et miski on oluline ja väärtuslik, ei pruugi see veel õpilasele omaseks saada. Seetõttu on oluline lasta õpilasel ise selle arusaamani jõuda. Järelikult on väga olulised koolis valitsevad suhted ja isetegemise ning otsustamise võimalused. Samuti tuleks mõelda sellele, missugune on õppimiskeskkond, klassi sisekliima ning suhtumine õppimisse ja õpetamisse. Sageli on tunnist hoopis tähtsam see, mis toimub väljaspool tunde. Kogu õpiprotsess peaks olema tõlgendatav läbi väärtusprisma (Sutrop 2009: 63–64)

Väärtuskasvatus on kooli õppekasvatustöö väga kontekstispetsiifiline dimensioon. Seetõttu on raske ette kirjutada kindlaid reegleid ja mudeleid, mis kõigis koolides soovitud tulemusteni jõudmisele kaasa aitaksid. Väärtuskasvatuse kavandamisel peab arvestama kohalike oludega, konkreetse kooli, õpilaste ja õpetajatega. Ometi on eristatavad teatud kesksed põhimõtted, mida väärtuskasvatases arvestama peaks.

1. Otsese ja kaudse õppimise ühendamine. Võttes arvesse, et oluline osa väärtuskasvatusest toimib koolis mitteformaalse ehk varjatud õppekava kaudu, kandub see üle kogu kooli õppekasvatustegevusele. Seega vajab väärtuste ja kõlbluse läbiv teema kompleksset lähenemist, hõlmates nii konkreetseid õppeaineid, kooli- ja klassivälist tegevust ning kooli kui tervikut – kooli õhkkonda, vaimsust ja meelsust.
2. Järjepidevuse ja sidususe arvestamine. Väärtuskasvatus on kumulatiivne protsess. See peab olema järjepidev, pälvides pidevat eakohast tuge ja tähelepanu. Järjepidevuse põhimõte viitab vajadusele arvestada arengupsühholoogiliste eripäradega ning pidada silmas eakohasust. Sidususe põhimõte tähendab ühtlasi sedagi, et teatud tasandil peab koolis valitsema konsensus nende põhiväärtuste osas, mida edendada tahetakse. Neid väärtusi peaksid hindama ja respektierima kõik koolis töötavad õpetajad.
3. Väärtuskasvatuse kognitiivse, afektiivse ja käitumusliku dimensiooni tasakaalu jälgimine. Lisaks teadmistele väärtuste ja kõlbliste normide kohta kuulub väärtuskasvatasse ka refleksioon ning arutelu erinevate väärtuste ja



normide üle. See toetab õpilaste isiklike väärtushinnangute kujunemist ning aitab kaasa kõlbeliste käitumismustrite kinnistumisele. Vältida tuleks formaalset ning suusõnalist demagoogilist indoktrineerimist. Probleemide käsitlemine peab olema avatud ja erinevaid argumenteerivaid seisukohti aktsepteeriv. (Valk 2009: 183–185)

Väärtuskasvatus ei ole õppekava lisa ega tarbetu iluasi. See annab selgroo igale ainele, oskusele ning õpetamise ja õppimisega seotud ülesandele, millega erinevate õppeastmete õpetajatel ja õppijatel tegemist tuleb teha (Ling 2013: 90). Kuna ühiskonnas tehakse paljusid valikuid koos, on vaja õppida oma väärtusi ja eelistusi teiste ees kaitsma ning põhjendama, osates leida argumente oma eelistuse kasuks. Seetõttu peaks väärtuskasvatus koolis valmistama noort inimest ette mitte ainult häid käitumistavasid järgima, vaid ka oma väärtuste ja valikute üle arutlema. (Sutrop 2009: 57) Kuna väärtusi ei saa sunniviisiliselt peale suruda, on oluline, et nende kujundamine toimiks õppetegevuse loomuliku osana ja ühtselt. Kool ja kasvatus on see, kus pannakse alus inimese suhtumisele: esmalt endasse, siis oma ligimesse ning lõpuks kogu rahvasse ja riiki. Siin kõigekülgselt õiget suhtumist õpetada ja kasvatada peaks olema kooli ühiseks hooleks ja mureks, seda ka metoodiliselt.

### **2.2.1. Õpetaja roll väärtuskasvatajana**

Võtmeinimene koolis on õpetaja, kellest sõltub nii õppekava elluviimine, laste teadmiste tase kui ka väärtushinnangute suund (Lukas 2009: 21). Õpetaja on oma töös alati väärtuste vahendaja. Tema töö on väärtustega seotud mitmel tasandil: nii koolisüsteemi eesmärkide kui ameti kasvatusliku ülesande tõttu. Koolikorraldusest sõltumatult on juba õpetajaameti endaga seotud eetiline mõõde: õpetaja on kasvataja, kes juhib teiste inimeste elu ja kasvamist. Õpetajal on tööga seotud kasvatamisülesande tõttu kohustus ja arvukalt võimalusi väärtuste vahendamiseks, mis edendavad head elu. (Niemi 2009: 27)

Väärtuste edasikandmine on aga väga raske, sest õpetaja ei ole ülepea mitte ainus ega sageli ka mitte peamine väärtuste allikas, võisteldes kodu, meedia ja eakaaslaste survegruppide väärtustega (Sutrop 2009: 64). Graham Haydon (2006: 168–169) pöörab tähelepanu sellele, et kuna me elame pluralistlikus ja demokraatlikus

maailmas, ei tulekski rääkida õpetajast kui väärtuste edastajast, sest demokraatia eeldab, et õpilased osalevad ise ühiskondlike väärtuste kokkuleppimises.

Tartu Ülikooli kasvatusteaduste dotsent Inger Kraav (2013: 286) osutab, et õpetaja põhireegel peaks olema, et tekkivaid väärtuskasvatustilke situatsioone tuleks ära kasutada: pakkuda lastele lisamaterjali, mis aitaks probleemidesse rohkem süüvida ja nende mitmetahulisust mõista, ning lasta õpilastel endil arvamust avaldada (mõnikord seejuures provotseerides ning esitades vastu vaidlema ärgitavaid ja ärritavaid näiteid või küsimusi). Lisaks tundidesse planeeritud väärtuskasvatusele võib alati ootamatult tekkida olukordi, mida ei saa ega tohi ignoreerida. Kui keegi käitub ebaausalt, jõhkralt, solvavalt või diskrimineerib teist indiviidi tema rahvuse, soo või vanuse tõttu, siis jätab õpetaja sekkumist vältides mitte ainult kasutamata võimaluse aidata õpilasi hea ja halva, õige ja väär, tõe ja vale eristamisel, vaid näitab lapsele ka, et ta sõnad ja teod on vastuolus (Kraav 2013: 287).

Aine õpetamine on küll vaid osa pedagoogi laiahaardelisest rollist väärtuskasvatjana, kuid siiski toimub just nimelt ainetunnis oluline osa süsteemsest, planeeritud ning järjekindlast kasvatustööst. Õppetöö vorm kujundab ja raamib tunnitegevusi, mõjutades sellega õpilaste motivatsiooni, hoiakuid ja teadmiste omandamist. (Schihalejev, Jung 2012: 8) Seetõttu on iseenesestmõistetav, et koolis mõjutavad õpilasi enim just nende ainete õpetajad, kellega nädala jooksul kõige tiheimini kohtutakse. Arvestada tuleks sellegagi, et mitte iga õppeaine ei anna väärtusküsimuste ja -probleemidega tegelemiseks ühtviisi häid võimalusi.

Praktilisi strateegiaid ellu viies tuleks seega arvestada, et väärtuskasvatus peab kokku sobima õpilaste kogemuste, arengutaseme, õpistiilide ning kultuurilise taustaga. See peaks õpilasi motiveerima ja suurendama nende huvi ja uudishimu ning võtma arvesse isiklikku kogemust. Strateegiaid kasutades saab õpetaja õpilastele anda võimaluse enda ja teiste väärtusi mõista ja võrrelda; erinevuste üle arutleda; arutada ning kaaluda erinevaid lahendusi isiklikele, sotsiaalsetele ning moraaldilemmadele; mõista õige ja vale vahel otsustamise keerulisust; väljendada oma väärtusi ja arusaamu aruteludes ja käitumises; mõelda oma teguviisi üle ning demonstreerida vastutustunnet ja algatusvõimet. (Cooper jt 2009: 151)

Õpetajad toimivad väärtuskasvatust planeerimatagi eeskujudena: nad mõjutavad väärtusi ning annavad neid edasi. Eeskuju luuakse nii eksplitsiitsel kui implitsiitsel moel ning sellel on omakorda potentsiaali mõjutada õpilaste väärtuste arengut kas positiivses või negatiivses suunas. Seetõttu peavad õpetajad esmalt kriitiliselt uurima oma väärtushinnanguid ning mõtlema ka väärtuste üle, mida nad õppemeetodite, õpilaste ja kolleegidega suhtlemise, hindamismeetodite ning õppeaine sisu valiku kaudu esindavad. Samuti tuleks mõelda loodud õpikeskkonna, klassi sisekliima ning omaenda arusaama peale haridusest kui sotsiaalsest protsessist. (Cooper jt 2009: 153)

Õpetaja kui väärtuskasvataja võimuses on ärgitada õpilasi saama teadlikuks iseenda väärtustest, anda neile oskusi väärtuste üle reflekteerida ning arutleda ja toetada õpilaste moraalset arengut ning nende isikliku moraalikoodeksi kujunemist. (Haydon 2006: 194)

Õpetaja, kes ise oma ainet armastab ning sellest vaimustub, suudab ka õpilastel kujundada head suhtumist oma ainesse. Teisalt on tähtis seegi, mismoodi ta õpilastesse suhtub. Õpetaja, kellel on vähe eneseusaldust, võtab enda kaitseks tihti kasutusele autoritaarsed kasvatusmeetodid ning nõuab allumist. Kui ta ennast usaldab, saab ta ka õpilastega luua usaldusliku koostöösuhte, mida iseloomustab vastastikune austus, hoolivus ning lugupidamine. (Sutrop 2009: 64–65)

Rahulolev ja enda staatuse üle uhke õpetaja sisendab ka lastesse isamaa-armastust. Kui õpetajast kiirgab ebakindlust, annab see õpilastele sõnumi, et Eestis on kurb ja raske – seega võiks arvata, et kuskil mujal on parem (Lukas 2012: 114).

Iga õpetaja peab olema võimeline vastutama selle eest, mis õppeprotsessis toimub. Vastutuse jagamine õpilasega vähendab õpilase sõltuvust õpetajast. Selleks on õpetaja esmane kohustus anda õpilasele võimalus koguda enda kui isiksuse, sealhulgas kui õppija kohta informatsiooni ja selle põhjal otsustada: mida ta vajab ja kuhu tahab välja jõuda. See on jagatud vastutuse teine pool. Kogu õpetajatöö peaks olema suunatud õpilase arengule, mitte ainult aine edastamisele ega teadmiste kontrollile. Teisalt on see seotud õpetaja rolliga kogu kooli eesmärkide ning väärtusarusaamade saavutamisel. Just neist eesmärkidest kasvavad välja ka tema isiklikud eesmärgid ning ideaalid efektiivseks õpetajatööks. (Tuulik 2001: 212)

Selleks, et õpetaja saaks edukalt väärtuskasvatust läbi viia, on vaja õpetajatele esmajärjekorras anda vajalikud sotsiaalsed oskused (kuidas lahendada konflikte, õpilast kuulata, väärtuste üle arutleda ja muud sarnast), väärtustada tunnivälist tööd ning tõsta ka ühiskondlikku lugupidamist õpetaja töö vastu (Sutrop 2009: 65). Maxine Cooper ning tema kaaskondlased rõhutavad, et mõistmata üheselt väärtuskasvatuse teoreetilisi aluseid ning valdamata väärtustest rääkimiseks sobivat arutlusviisi, on õpetajad võimetud väärtuskasvatust õppekavas tõhusalt ja jätkusuutlikult rakendama (Cooper jt 2009: 190). Kahtlemata on aga õpetamine väärtustav tegevus: mida keegi õpetab, keda ta õpetab ning kuidas ta seda teeb – see on aga kehtivatest õppekavadest sõltumata iga õpetaja isiklik professionaalsete eesmärkide ja väärtuste väljendus.

### **2.2.2. Eesti ja Soome kogemus**

#### **2.2.2.1. Väärtuskasvatusest Eesti koolis**

2009. aasta kevadel korraldas Tartu Ülikooli Eetikakeskus uurimuse, kus selgitati välja, millisel moel ja kui suurel määral koolides väärtuskasvatusega tegeletakse. Uuringus töötati läbi koolide veebileheküljed, analüüsiti anonüümseid väljavõtteid sisehindamise aruande alapunktist „Väärtused ja eetika“ ning viidi läbi ka väärtusalane küsitlus. Uuringu tulemusena selgus, et kooli suurus ega asukoht määra seda, kui palju seal väärtuskasvatusega tegeletakse. Kuna pea 80% vastanutest leidis, et vajavad väärtuskoolitust ning tunnevad vajadust eesmärgistatud ja selge väärtuskasvatusliku tegevuse järgi, kerkis esile vali diskussioon ning algas intensiivne töö – nii sündis väärtusprogramm „Eesti ühiskonna väärtusarendus 2009–2013“. (Lilles, Siivelt 2009: 13) Muutusteks andis tõuke ka 2006. aastal Yorki ülikooli teadlaste poolt läbi viidud Euroopa maade laste heaolu uuring, kus Eesti paistis 25 Euroopa riigi seas silma kõige madalama koolimeeldivuse, õpilaste ülimadala subjektiivse heaolutunde ja koolivägivalla kogemise sageduselt. (Sutrop 2013: 22–23)

Riikliku väärtusprogrammi „Eesti ühiskonna väärtusarendus 2009–2013“ lähtekohaks on arusaam, et koolikriisi ei saa lahendada ühiskonna eetilist kriisi ravimata ning kasvava põlvkonna arengut saab süsteemselt toetada just lasteaias ja

koolis, aga oluline mõju on ka kodul, meedial ja ühiskondlikel hoiakutel. Väärtusprogrammi elluviimiseks korraldati mitmeid kollokviumeid, viidi läbi meediamonitooring, küsitleti kodanikuühiskondi, analüüsiti väärtusuuringuid ning korraldati isegi esseevõistlusi. Põhifookus seati laste ja noorte väärtuskasvatusele lasteaias, koolis kui ka väljaspool kooli. Lisaks alustati õppekavade reformimisega ning kummutatud sai senini kehtinud arusaam, et kool valmistab õpilast ette ainult järgmiseks haridustasemeks ja tööeluks. (Sutrop 2013: 24–27) 2011. aastal vastu võetud põhikooli ja gümnaasiumi riiklikud õppekavad on väärtuspõhised.

Praegu Eestis kehtivates põhikooli- ja gümnaasiumi riiklikes õppekavades on sihiseadeks kujundada selliseid väärtushoiakuid ja -hinnanguid, mis on isikliku õnneliku elu ja ühiskonna eduka koostoimimise aluseks (PRÕK, GRÕK 2011: Üldosa § 2 p 2). Alusväärtustena tähtsustatakse üldinimlikke väärtusi nagu ausus, hoolivus, aukartus elu ees, inimväärikus, lugupidamine enda ja teiste vastu ning ühiskondlikke väärtusi nagu vabadus, demokraatia, austus emakeele ja kultuuri vastu, patriotism, kultuuriline mitmekesisus, sallivus, keskkonna jätkusuutlikkus, õiguspõhisus, solidaarsus, vastutustundlikkus ja sooline võrdõiguslikkus. Riiklikes õppekavades oluliseks peetavad eetilised alusväärtused tulenevad „Eesti Vabariigi põhiseadusest“, ÜRO inimõiguste ülddeklaratsioonist, lapse õiguste konventsioonist ja Euroopa Liidu alusdokumentidest. (PRÕK, GRÕK 2011: Üldosa § 2 p 3) Neist väärtustest tulenevad ka teised ning kitsamad riiklikes õppekavades olulisteks peetavad teemad ning pädevused.

Põhikooli ülesandeks on toetada õpilase väärtushoiakute kujunemist. Seejuures on oluline, et õpilane mõistaks oma tegude aluseks olevaid väärtushinnanguid ning vastutaks oma tegude eest. (PRÕK 2011: Õppe- ja kasvatuseesmärgid § 3 p 4). Üheks põhikooli põhitaotluseks on just kõlbelise arengu ning maailmapildi kujunemise toetamine (PRÕK 2011: Õppe- ja kasvatuseesmärgid § 3 p 2). Kusjuures gümnaasiumitaseme kirjelduses lisandub, et väärtushinnangute arendamine ja kujundamine toimub kogu kooli õppe- ja kasvatusprotsessi, kodu ja kooli koostöö ning õpilase vahetu elukeskkonna ühistoime tulemusena (GRÕK 2011: Õppe- ja kasvatuseesmärgid § 3 p 4). Gümnaasium jätkab juba põhikoolis toimunud väärtuskasvatust ning arendab seda edasi.

Seetõttu on nii põhikooli- kui ka gümnaasiumiõppe sihiseades väärtuspädevusel väärtuskasvatuse seisukohast oluline roll. Väärtuspädevus hõlmab suutlikkust hinnata nii inimsuhteid kui tegevusi üldkehtivate moraalinormide järgi; tajuda ja väärtustada oma seotust teiste inimestega, loodusega, oma ja teiste maade ning rahvaste kultuuripärandiga ja nüüdisaegsete kultuuri sündmustega; väärtustada loomingut ning kujundada ilumeelt. (PRÕK, GRÕK 2011: Õppe- ja kasvatuseesmärgid § 4 p 4) See kõigi õppeainete ülesandeks olev pädevus näib õpetajatele pakkuvat head võimalust tegeleda moraaliküsimustega just siis, kui selleks vajadus tekib, kuid samas ei taga, et kõiki valdkondi piisava põhjalikkusega käsitletakse. Üldpädevuste ja sealhulgas väärtuspädevuse kujunemisele kaasaaitamisel on igal ainel ja iga aine õpetajal oma roll ja võimalused (Kraav 2013: 285).

Ümber mõtestati ka õpetaja roll: õpetaja keskseks rolliks peetakse kõige olulisemana õpilase arengu toetamist. Sellega pidi muutuma õpilase rollgi: õpilase käsitus pidi muutuma objektist subjektiks. Õppeprotsessis muutub keskseks õppiia ise, olles teadvustamise, otsustamise ja tegevuste lähtepunktiks. Kuna õpetajatel puudusid väärtuskasvatuse läbiviimiseks olulised teadmised, hoogustus ka väärtuskasvatuse temaatika täienduskoolituste raames. Muutuste keerises vajas ühtlasi uuendamist õpetajakoolituse programm: nüüdsest tööle asuvad õpetajad on väärtuskasvatuse läbiviimiseks kindlasti paremini ette valmistatud kui mõni aasta tagasi lõpetanud pedagoogid. (Sutrop 2013: 32–36) Viie aasta jooksul tehtud töö tulemusena on väärtuskasvatuse teema tunduvalt enam päevakorraale tõusnud. Kuigi endiselt on esiplaanil ainekesksus, on selge, et kiireid ja hüppelisi muutusi ei maksa hariduselus kunagi loota. Suur samm on juba astunud, kuid selleks et väärtuskasvatuse toimimist jälgida, ongi tarvilik õpetajate, õpilaste ning koolikollektiivi toimimist jälgida ning nende tõekspidamistega tutvuda ja neid uurida.

Kuigi väärtuskasvatus on kõige efektiivsem, kui kaasata kogu kooli kollektiiv ning tegutseda ühiselt, mängivad osa aineid ja õpetajaid suuremat rolli ning neilt oodatakse rohkem. Praeguse õppekava puhul tundub üheks selliseks aineks olevat inimeseõpetus, kus väärtuskasvatuslik aspekt on eriti tugev. Inimeseõpetuses tuleneb

arutlus väärtushinnangute olemuse, paikapidavuse ja vajalikkuse kohta ainekavast ja õpisisust. Kahtlemata on aga väga olulisteks väärtuskasvatuseks aineteks ka kirjandusõpetus ning ajalugu. Tänapäeval puuduvad sellised eraldiseisvad väärtuskasvatustelised õppeained nagu on aegade jooksul olnud näiteks kõlbluskasvatus, maailmavaateõpetus, usuõpetus. (Kraav 2013: 285) Just seetõttu tuleks magistritöö autori hinnangul väärtuskasvatustelise elemente lõimida kõikidesse ainetesse.

Kuigi kõlblus ning eetiliste tõekspidamistega kodanike kasvatamine on Eesti hariduses alati teatud määral olulisel kohal olnud, on nüüdseks väärtuskasvatuse roll märgatavalt tõusnud. Nõukogude pedagoogikast ja toonasest ideoloogiast tulenenud range kõlbelise kasvatuse sisu ja õpetamise strateegia on asendunud uute põhimõtetega. Uuest õppekavast lähtuv kasvatus ei peaks kujunema formaalseks valmisväärtuste pealesurumiseks, mida tuleb plaani järgi tegema hakata, arvestamata iga indiviidi õigust ise otsustada ja ise oma valikuid teha. Vastupidi, üha rohkem arvestatakse inimeste individuaalsusega. Väärtuskasvatust ei tohiks ka alahinnata ega juhuse hoolde jätta – osa väärtused on need, millest sõltub õpilase enda ja tulevase ühiskonna heaolu. (Kraav 2013: 284–287)

#### **2.2.2.2. Soome kasvatus- ja haridussüsteem**

Sarnaselt Eestis kehtivatele õppekavadele rajanevad ka Soome õppekavade väärtusalused ÜRO inimõiguste deklaratsioonil. Riikliku õppekava järgi on Soome hariduse alusväärtusteks viis järgnevat väärtust: inimõigused, võrdõiguslikkus, demokraatia, looduse mitmekesisuse ja keskkonna elamiskõlblikkuse säilitamine ja mitmekultuurilisusega arvestamine. Haridus peaks edendama ka koostööoskusi, vastutustunnet ja austama indiviidi vabadusi ja õigusi. Kogu õpetuse aluseks on Soome kultuur ning hariduse eesmärgiks on, et koolist väljuvad õpilased kohaneksid oma rahvuslikku identiteeti esindavate normide ja väärtustega nii, et suudavad samal ajal ikkagi mõista ka teistsuguseid ning erinevaid ühiskondlikke väärtusaluseid. (Vasama 2013: 43–46) Õpetuse eesmärgiks on toetada õpilase kasvamist eetilisel vastutustundlikuks ühiskonnaliikmeks ning anda talle eluks vajalikke teadmisi ja oskusi.

Ajaloolisest seisukohast võiks soomlastele olulised väärtused kokku võtta kolme väljendiga: kodu, usk ja isamaa. Soome Tuglase seltsi juhataja Jaana Vasama osutab, et Soome kontekstis on kool juba pikka aega omaette väärtuskooslusena tunnustamist leidnud. Sel on ühiskonna väärtuste vahendajana äärmiselt tähtis osa: iga õpetaja ja kooli töötaja vahendab ning õpetab väärtusi. (Vasama 2013: 41) Soome kool on kõikjal ühesugune, sõltumata kooli asukohast. Iga omavalitsuse kool on hea kool oma piirkonna lapsele ning erakoolid praktiliselt puuduvad. (Sarkomaa 2009: 23)

Erilisel kohal on õppekavas inimõigused, võrdõiguslikkus ja demokraatia. Soome kontekstis tähendab see, et igal lapsel, sealhulgas raske puudega, on võimalik saada head ja kvaliteetset haridust. (Vasama 2013: 42) Soomes on tahetud luua kõigile lastele ja noortele võrdsed tingimused hariduse omandamiseks, sõltumata soost, elukohast, vanemate sotsiaalsest ja majanduslikust taustast, emakeelest, kultuurilisest taustast või tervislikust seisundist. Soome koolisüsteem on seega võrdseid võimalusi loov süsteem, mis püüab hoolitseda iga õpilase erivajaduse eest. (Sarkomaa 2009: 34)

Võrreldes Eesti haridussüsteemiga pööratakse Soomes oluliselt suuremat tähelepanu rahvusvahelistumisele. Soome Vabariigi haridus- ja teadusminister 2007–2008 Sari Sarkomaa pöörab tähelepanu, et „kui oma riigi kodanikuks olemine tähendab haritud, ühiste normide ja lepingute järgi toimiva ühiskonna liikmeks olemist, siis maailmakodanikuks olemine tähendab osalemist sellise maailmakorralduse loomises, kus igal inimesel on võimalik ennast teostada, sõltumata riigi- ja kultuuripiiridest“. Rahvusvahelistumisega ja multikultuursusega arvestamine on aga Soome puhul loomulik: suuremates linnades on immigrantidest õpilasi umbes 10% ning Helsingi koolides räägitakse juba viitkümnet eri keelt. Immigrandid kuuluvad püsivalt Soome ühiskonda ning riiklikes õppekavades eraldi välja toodud multikultuurilisus tähendab, et lapse emakeelt, usku ja kultuurilist identiteeti austatakse ja toetatakse, kuid õpetamisel lähtutakse soome kultuurist. Õpetuses oluline arvesse võtta rahvuslikke ja kohalikke erijooni, mõlemat riigikeelt, kaht rahvakirikut (evangeelset luteri kirikut ja ortodoksset kirikut) ja rahvusvähemusi (Sarkomaa 2009: 24–25).



Erinevalt Eesti koolist on Soome riiklikus õppekavas väärtuskasvatuse seisukohalt oluline roll usuõpetusel. Õpetuse lähtekohaks on usuline vabadus ning kui lapse vanemad ei kuulu kirikusse või nad ei soovi, et nende lapsele õpetatakse usuõpetust, asendatakse see maailmavaateõpetusega. Usuõpetust õpetavad vastavalt ettevalmistatud õpetajad, mitte kirik ega kirikuõpetajad. Usuõpetuse tundides õpetatakse religiooni kaudu eetilisi väärtusi, kultuuride mõistmist ning sallivust. Sellega saab õpilane oskused toimetulemiseks erinevates kultuurikeskkondades ja üleilmastavas maailmas. (Sarkomaa 2009: 25–26)

Väärtuskasvatus on tugevalt seotud tegutsemisviisidega ning koolitöös paistavad väärtused välja kolmel tasandil: kooli tegutsemiskultuuris, interaktsioonis ja õpetuses. Kuigi Soome koolid on aluselt kõik ühesugused, on igal koolil siiski oma kultuur ja erinevad viisid argipäeval tegutsemiseks. Parimal juhul pakub kooli tegutsemiskultuur õpilasele kogemuse tema väärtuslikkusest üksikisiku ja ühiskonna liikmena. (Sarkomaa 2009: 26) Õpilane ei ole vaid rahvusliku või globaalse konkurentsivõime saavutamise vahend, vaid eesmärk omaette. Õpetaja kasvatusülesande juurde kuulubki teadmiste vahendamisele lisaks moraalse kasvamise toetamine nii üksikisiku kui ka kollektiivi tasandil. (Niemi 2009: 29)

Soomes on õpetaja töö eetiline iseloom loonud vajaduse fikseerida ka ameti eetilised põhimõtted – nii avaldati Soomes 1998. aastal esimesena Põhjamaades „Õpetaja eetilised põhimõtted“. Seal ollakse seisukohal, et õpetaja professionaalset tegevust peab juhtima tugev väärtusalus, milles on oluline inimväärikuse, aususe ja õigluse edendamine. Õpetaja eetilised põhimõtted näitavad õpetaja vastutust viiest erinevast lähtekohast: õpetaja ja õpilane, õpetaja ise, õpetaja ja kolleegid, õpetaja suhe oma tööga ja õpetaja suhe ühiskonnaga. Eetiline vastutus puudutab ka varast sekkumist, seda näiteks koolikiusamise puhul. Õpetaja ülesanne on juhtida ning toetada kasvamist ja arengut. (Niemi 2009: 35–40)

Soomes on koolil nii kasvatuslik kui õpetuslik ülesanne. Hariduse üheks lähtekohaks on elukestev õpe, mis viitab sellele, et oluline on tuleviku kindlustamine ning tulevikuga kaasnevate muutustega kaasaskäimine. Samas on kultuuripärandi austamine ja järgmisele põlvkonnale edasikandmine kooli üks tähtsamaid ülesandeid. Väärtuste edasikandmine põlvest põlve on ühiskondlikus plaanis väga oluline:

tulevik sõltub just nimelt sellest, milliseid väärtusi lastele ja noortele edasi anda. (Sarkomaa 2009: 26)

### **2.3. Ülevaade teemakohastest uurimustest**

Alates väärtuste empiirilise uurimise algusest on suurt tähelepanu pööratud kasvava põlvkonna tõekspidamistele, sest kultuurikeskkonnas sotsialiseerumise käigus väljakujunenud väärtused muutuvad domineerivaks siis, kui nende kandjad jõuavad ühiskonnas võtmepositsioonidele. (Rämmer 2009: 83) Tunnustatud väärtusteuurijad, nagu näiteks Inglehart ja Baker (2000: 42), on tõestanud, et noores eas välja kujunenud väärtused püsivad kogu ülejäänud elu jooksul stabiilsetena.

2013. aasta novembril Eestis TNS Emori poolt läbi viidud Eurobaromeetri uuringust selgub, et ligi 72% Eesti kodanikest tunneb ennast Euroopa Liidu kodanikuna. Seejuures tunnevad ennast Euroopa kodanikena eelkõige alles õppivad noored: koguni 88% 15–24aastastest noortest pidas ennast Euroopa Liidu kodanikuks. Uurides kodanikelt, millised on need valdkonnad, mis Euroopa Liidu kodanikes kõige rohkem ühtekuuluvustunnet tekitavad, leidis kõige suurem osa vastanutest, et selleks on kultuur. (Reedi, Voog 2013)

Järgnevalt esitatud ülevaade siinse magistritöö teemaga haakuvatest uurimustest püüab anda ülevaate magistritöö teema aktuaalsusest ning sellest, kas ja mil määral on noored Euroopa kodanikuks olemise kõrval oluliseks pidanud ka rahvuskultuurilisi väärtusi ning eestlaseks olemist. Kuna uurimuse keskmes on tegelikult siiski emakeeleõpetajad ning emakeeleõpetus üldisemalt, on lisaks esitatud väheseid leiduvaid uurimusi, mis siinse magistritöö teema selle küljega seostuvad.

Väärtuste empiirilisele uurimisele Eestis pani 1960. aastal Tartu Ülikoolis aluse Mikk Titma, kes võttis aluseks Ameerika noorsoouuriija Morris Rosenbergi (1957) lähenemise (Rämmer 2009: 84). Järgnevalt keskenduti Jüri Saarniidu juhtimisel peamiselt eri põlvkondade väärtuste uurimisele ning nende omavahelisele võrdlemisele. 1980. aastatel jõudis Saarniit arusaamale, et noorte väärtused on üha enam muutumas individualistlikeks. Säärast teisenemist tähistas Saarniit mõistega, mida nimetas „noorte väärtusteadvuse individualistlikuks pragmatiseerumiseks“. Pragmatiseerumise all, mis kestab tänapäevani, mõistab Saarniit enesekesksust ning

individualismi peegeldavate materiaalsete ja staatuseliste väärtuste tähtsuse tõusu ning altruistlike ja sotsiaalsete väärtuste osatähtsuse langust. (Saarniit 1995; 2000) Niisamuti selgus Andu Rämmeri 2007. aastal läbi viidud uurimusest, kus keskenduti Tallinna linnanoorde väärtuste uurimisele, et tähtsaimad tegevused noorte elus on sõpradega suhtlemine, töötamine raha teenimiseks ning hobidega tegelemine, mitte ühiskondlikult olulised ja altruistlikud tegevused (Rämmer 2009: 90).

2004. aastal Eesti Noorteühenduse Liidu poolt korraldatud esseekonkurss „Olla või omada“ tõendas samuti, et eesti noored peavad oluliseks pigem subjektiivse heaoluga seotud väärtusi nagu näiteks kõrgharidust; vahvaid sõpru; tasuvat ametit; tööalast edu; materiaalsel kindlustatust; kodu, mis asuks linnast väljas; reisimist koos lähedastega; toredat perekonda; põnevaid hobisid ja oskust õigesti elada. Järgnesid veel sellised väärtused nagu kuulsus, rikkad vanemad ja kasulikud tutvused. (Puusaag 2004) Uurimusest kokkuvõtte teinud Eetikakeskuse professor Margit Sutrop nentis, et tänapäeva noored ei muretse globaalprobleemide, ülemaailmse terrorismiohu, konfliktikollete, keskkonna saastumise ega ülerahvastatuse pärast. Veelgi vähem pööratakse tähelepanu Eesti riigi ning rahvuslusega seotud muredele ja probleemidele. (Sutrop 2004)

1998.–1999. aastal viidi Eesti koolide 9. klassi õpilase seas läbi küsitlus, mille eesmärgiks oli selgitada välja, kas ja mil moel toimib Eesti kool isamaalisuse kasvatajana. Küsitluses päriti:

- millised on õpilaste üldised teadmised Eesti loodusest ja kultuurist;
- milliseid üritusi koolides organiseeritakse ja kuidas need õpilastele meeldivad;
- kui palju on õpilased külastanud Eesti kultuuriloolisi ja looduskauneid paiku;
- kui hästi tunnevad õpilased riigi sümbolikat;
- kui palju on õpilased käinud teatris;
- milliseid rahvuslikku identiteeti toetavad ringid koolides töötavad. (Kitsing 2001: 35)

Küsitluse tulemused näitasid, et õpilastel on elementaarsed teadmised Eesti geograafia kohta, kuid riiki puudutavaid fakte nagu näiteks riigi loomine ja eestlaste osakaal rahvastikus, teati vähem. Mõningaid puudusi esines ka rahvussümbolika

ning Eesti ajaloo tuntud tegelaste teadmise osas, paremini tunti luuletajaid ja kirjanikke. Klassivälistest üritustest korraldatakse rohkem selliseid, mis ei ole seotud rahvakalendri tähtpäevadega, näiteks valentinipäev ja õpetajate päev. Äärmiselt vähe korraldati toona üritusi tähistamaks Eesti suurkujude sünniaastapäevi, mis uurimuse läbiviija arvates viitab kahetsusväärsele tõdemusele, et õpetajad ise ei tähtsusta eesti kultuuri loojaid. (Kitsing 2001: 36)

Uurimus tõendas sedagi, et õpilaste teatrikülastused ei ole eriti sagedased. Pea üks kolmandik vastanutest olid vähemalt korra õppeaasta jooksul teatris käinud, ülejäänud vastanutest aga mitte (Kitsing 2001: 36). Sarnasele tendentsile praegusel ajal viitab Sirje Pärismaa, kelle selle aasta 29. märtsil Õpetajate Lehes ilmunud artikli põhjal ei ole ligi pooled 2012. aasta uuringus osalenud õpilastest aasta jooksul ühtegi sõna- või muusikalavastust vaatamas käinud. Artiklis pööratakse tähelepanu, et õpetajate roll selliste sidemete hoidmisel ning ka laste teatrisse suunamisel suureneb üha enam, sest peale on kasvamas põlvkond, kes ei vii oma lapsi teatrisse ega väärtusta ka pärimuslikke sidemeid. (Pärismaa 2014)

2004. aastal korraldatud Eesti kooliõpilaste väärtushinnangute uuringu järgi paigutasid koolinoored 30 nimetusest koosnenud väärtuste pingereas eestluse 21., isamaa-armastuse 24. ja rahvuskultuuri 26. kohale. Üldiselt on olulised väärtused isikukesksed ning patriootilised tunded jäävad tagaplaanile. Isamaa seostub noortel eelkõige koduste ja lähedaste asjadega: perekond, kodu, kodupaik, sõbrad, sugulased ja kodumaa loodus. Vaid 21–30% noortest pidas oluliseks eestlust, rahvuskultuuri ja traditsioone (Rüütel, Tiit 2005: 2414). Kuigi uurimuse tulemus tundub esialgu jahmatav, on hea tõdeda, et kaks noorte kõige olulisemat väärtust on perekond ja sõbrad. Just perekond, sõbrad ja muuhulgas ka koolikeskkond moodustavad olustiku, kus on toetuse korral võimalik kujundada rahvusliku tunde ning isamaalisuse tekkimist.

Martin Ehala ning Katrin Niglase 2004. aastal juhitud ulatuslik ja üle-Eestiline uurimus, kus uuriti eesti emakeelega koolinoorte hinnanguid keele püsimise ja väärtuslikkuse suhtes, vaid tõendab tõika, et eesti identiteet on paljude noorte jaoks väärtust kaotamas (Ehala, Niglas 2004: 2142). 2011. aastal Martin Ehala ning Anni Tammemägi poolt juhitud kordusuurimus kinnitas niisamuti, et inglise keele

kasutamise aktiivsus on tõusuteel ning ligi 72% eestlastest pooldab suisa ingliskeelset haridust. Uurimuse läbiviijad on seisukohal, et vaid kool saab selles osas midagi ette võtta: kindlasti on võimalik intensiivsem patriotlik kasvatustöö, ent raske on ümber kujundada elus iga hinna eest läbilöömisele orienteeritud perekondadest pärit noorte väärtussüsteemi. Inglise keele kasutuse suur osakaal vähendab üha enam eesti keele kasutamist, mistõttu hakkavad muutuma ka hoiakud eesti keele kui rahvusliku identiteedi kandja suhtes (Ehala, Tammemägi 2012).

Eelneva kõrval on aga hea tõdeda, et Maire Roio 2011. aasta magistritöö „Emakeeleõpetus õpilaste arvamustes“ tarvis läbi viidud uurimuse tulemusena selgus, et hoolimata keele ja kirjanduse ainete igavusest peetakse mõlemat siiski oluliseks. Eesti keele suurt olulisust tunnistab 38,3% vastanutest, ebavajalikuks peab seda vaid 5,6% uurimuses osalenutest. Kirjanduse tunde ei peeta nii vajalikuks kui eesti keele tunde, kuid siiski peetakse ka seda ainetundi oluliseks: 27,9% vastanutest peab kirjanduse tundi suisa väga oluliseks, vaid 7,3% vastanutest peab ainet täiesti ebavajalikuks. (Roio 2011: 57) Nende õppeainete tähtsaks pidamine parandab oluliselt võimalusi neis ainetes midagi olulist korda saata: kui õpilased on sisemiselt motiveeritud, on ka töö tulemuslikum.

Eespool esitatud uurimused noorte väärtushinnanguist annavad tunnistust, et ehk tuleks kogu õpetuses üldisemalt rahvuslikele väärtustele ning nende kujundamisele rohkem tähelepanu pöörata. Maie Kitsing rõhutab, et rahvusliku identiteeditunde kujunemiseks tuleks ilmselt nii riigi, kooli kui ka iga õpetaja tasandil sihipärasemalt isamaalise kasvatusalal tegutseda või seda tegevust suunata. Vaid pere kasvatusmõjule lootma jäämine on lihtsameelne, kuna mõnes peres võivad olla väärtushinnangud, mis ei pruugi meie riiki ega rahvast sugugi väärtustada. Mida vähem peetakse kodus isamaalisust hinnas, seda rohkem peab kool kui riiklik institutsioon sellega tegelema. (Kitsing 2001: 37)

Õpetajate arvamust ning väärtushinnanguid on uuritud oluliselt vähem. Riikliku programmi „Eesti ühiskonna väärtusarendus 2009–2013“ eel viisid Laura Lilles ning Pille Valk (2009: 435) läbi laiaulatusliku uurimuse, mille eesmärgiks oli selgitada, kuidas suhtuvad õpetajad väärtuste teema käsitlemisse koolitundides ja -keskkonnas. Uurimiseks kasutati küsimustikku, millele vastas kokku 65 erinevate ainete õpetajat,

kelle seas oli nii tegevõpetajaid kui ka Tartu Ülikooli haridusteaduskonna kutseta õpetajaid, kes omandasid uurimise hetkel vajalikku pedagoogilist ettevalmistust täienduskoolituse raames. (Lilles, Valk 2009: 435)

Eesmärgi täitmiseks uuriti, kas õpetajad peavad kooli oluliste väärtuste kujundajaks ja kas väärtuskasvatus on oluline osa õpetaja tööst; mis neid väärtuskasvatuse läbiviimisel takistab, mis võiks aidata ning millised on need väärtused, mille järgimist õpetajad koolis kõige olulisemaks peavad. Uurimuse tulemused näitavad, et väärtuskasvatus on oluline osa uuringus osalenud õpetajate igapäevatoos ning väärtuste teemat tuleb koolis sageli käsitleda. Takistustena nägid vastajad eelkõige suhtumisi ja hoiakud nii ühiskonnas, peredes kui ka õpetajate seas ning suurt töökoormust, mis seostub tiheda õppekavaga. Oma töös peavad õpetajad kõige olulisemaks väärtusi nagu ausus ja austus, õiglus, võrdne suhtumine õpilastesse, inimväärikus, hoolivus ning mõtte- ja väljendusvabadus. Isamaalisust pidas oluliseks vaid üks õpetaja. (Lilles, Valk 2009: 435–456)

Noorte väärtusi ning väärtushinnanguid on uuritud juba pikka aega ning väga laialdaselt, kuid teadaolevalt ei ole senini keskendutud kitsamalt rahvuskultuuriliste, rahvuslike või isamaaliste väärtuste uurimisele, ammugi mitte seda seoses emakeeleõpetusega. Veelgi raskem oli leida uurimistöid, kus keskendutakse emakeeleõpetajate rollile väärtuskasvatajate ning rahvusliku identiteedi kujundajatena. Ometi seab riiklik õppekava rahvusliku kasvatuses ning rahvusliku identiteedi kujundamise eelkõige just emakeeleõpetajate pädevuste hulka. Teatud moel on siinse magistr töö uurimusele temaatiliselt lähedane Tartu Ülikooli sotsiaalkasvatusteaduskonna üliõpilase Kati Moseni 2011. aastal koostatud ja kaitstud magistr töö „Rahvuskultuur väärtuskasvatuse osana lasteaias“. Nimetatud magistr töös keskenduti aga peamiselt pärimuslikule ainesele ning uuriti, kas ja mil moel lasteaiasõpetajad pärimuslikku temaatikat igapäevaste tegevustega seovad (Mosen 2011).

### **3. UURIMUS**

Magistritöö „Väärtuskasvatus emakeeleõpetuses: emakeeleõpetajad kui rahvusliku identiteedi kujundajad“ eesmärk on selgitada välja, kas ja mil määral tajuvad emakeeleõpetajad ennast iseenda hinnangute põhjal õpilaste rahvusliku identiteedi kujundajatena. Enne uurimuse läbiviimist püstitati järgmised uurimisküsimused:

- Kuidas toetab kool õpilaste väärtusmaailma kujunemist?
- Milline on õpetaja roll õpilaste väärtuste kujundamisel?
- Kuidas tekib ja millest kasvab välja rahvuslik identiteet?
- Kuidas toetab kehtivas riiklikus õppekavas esitatu õpilase rahvusliku identiteedi kujundamist?
- Kuidas määratlevad emakeeleõpetajad „rahvusliku identiteedi“ mõistet?
- Mil moel emakeeleõpetuse kaudu rahvusliku identiteedi kujunemist toetada?
- Milline on pärimuse roll rahvusliku identiteedi kujunemisel?

#### **3.1. Metoodika**

Uurimise läbiviimiseks kasutati kvalitatiivset andmekogumis- ja analüüsimeetodit, mis aitab paremini mõista uuritavate emakeeleõpetajate mõttemaailma ning annab ühtlasi intervjueritavatele võimaluse küllaltki vabas vormis oma mõtteid ning tundeid väljendada. Siinse magistritöö uurimuslik osa tugineb emakeeleõpetajatega vahetus keelelises interaktsioonis läbiviidud poolstandardiseeritud intervjuudele, intervjuude põhjal kogutud ning sõna-sõnalt transkribeeritud andmetele, nende tõlgendamisele ning tulemuste sisulisele analüüsile.

Valimisse kaasati nelja erineva Tartu linna kooli viis gümnaasiumiastme emakeeleõpetajat, kellega viidi läbi individuaalintervjuud. Kuna emakeeleõpetaja ülesandeks on johtuvalt ainesisust õpetuses keskenduda eelkõige eesti rahvuskultuurile ning eesti rahvusliku identiteedi kujundamisele, on töö fookuses väärtuskasvatusega tihedalt seotud „rahvusliku kasvatuse“ mõiste ning eestlastele

eriomased rahvuslikud väärtused. Tegemist on uurimusega, mis püüab emakeeleõpetajate rolli Eesti koolis paremini mõtestada ning kirjeldada.

### 3.1.1. Valim

Uurimuse valimi moodustavad nelja erineva Tartu linna üldhariduskooli viis gümnaasiumiastme emakeeleõpetajat. Uuritavad valiti eesmärgipäraselt ja nende leidmiseks kasutati mugavusvalimi põhimõtet ning isiklike kontakte: uurimusse kaasati emakeeleõpetajad, kellega oli eelnevalt olnud juba varasem kokkupuude või kellelt võis usaldusväärsete soovitude põhjal oodata sisukaid vastuseid ning motiveeritust uurimuses osalemiseks.

Valimisse kaasatud õpetajate seas oli nii nooremaid kui ka vanemaid pedagooge, kelle tööstaaž jääb vahemikku 9–29 aastat. Vähese töökogemusega õpetajaid uurimusse ei kaasatud, kuna tõenäoliselt ei ole algajatel õpetajatel tekkinud veel magistritöö uurimuse teema osas selgeid ning põhimõttelisi arusaamu ja hoiakuid. Sarnasele tendentsile osutab Tartu Ülikooli professor Edgar Krull, kelle Eesti õpetajaskonna seas läbiviidud uurimistöö tulemuste põhjal võis järeldada, et alles 10-aastase õpetajatöökogemuse jooksul leiavad õpetajate arusaamades ning hoiakutes aset põhimõttelised muutused, mis jäävad ka edaspidi samale tasemele või muutuvad hoopis vastupidiselt (Krull 2002: 175). Kõik uurimuses osalenud õpetajad on naisõpetajad. Tabelis 1 on esitatud uurimuse seisukohalt olulised uuritavate taustandmed.

Tabel 1. Uuritavate taustandmed

Pseudonüüm	Sugu	Tööstaaž aastates
Intervjueeritav nr 2	Naine	9 aastat
Intervjueeritav nr 3	Naine	17 aastat
Intervjueeritav nr 4	Naine	24 aastat
Intervjueeritav nr 5	Naine	26 aastat
Intervjueeritav nr 6	Naine	29 aastat



Kuna magistritöö teema ning uurimisküsimused eeldavad uuritavate isikliku ning sotsiaalse kogemuse uurimist ning tõlgendamist, on viiest õpetajast koosneva valimi suurus uurija arvates õigustatud. Väiksem valim võimaldab oluliselt rohkem õpetajate vastustesse süüvida ning neid sisukamalt analüüsida. Valimi piisavust tõendab ühtlasi küllaltki suur vastuste kordumise arv ning andmeanalüüsi mahukus. Küll aga ei võimalda väike valim tulemuste üldistamist kogu sihtrühmale. Andmete kogumisele ning transkribeerimisele järgnenud analüüsimisel kasutati kõigi uurimuses osalenud õpetajate käest kogutud teavet.

### **3.1.2. Andmekogumismeetod**

Enne põhiintervjuusid viidi ühe Valga linna kooli gümnaasiumiastme emakeeleõpetajaga läbi pilootintervjuu eesmärgiga selgitada välja küsimuste formuleerimise kitsaskohad ning mõistmaks, kas küsimused on piisavalt arusaadavad ning tagavad uurimuse seisukohalt oluliste vastuste esinemise. Seejärel tehti eeltestimise käigus ilmnunud tähelepanekute ning kitsaskohtade põhjal intervjuerimisküsimustes vajalikud parandused. Lisaks sellele andis eeltestimine uurijale ka esmase intervjuerimiskogemuse ja aitas paremini mõista intervjuerimise protsessi: küsimuste esitamist, märkmete tegemist ning neutraalset tagasisidestamist. Samuti hakkas uurija pilootintervjuu läbiviimise tulemusena paremini mõistma, miks on oluline olla küsimuste esitamisel võimalikult konkreetne, osata küsimusi ümber sõnastada ning esitada vajadusel lisaküsimusi. Pilootuurimuses osalenud õpetaja ei kuulu põhivalimisse ning eeltestimise käigus kogutud andmeid uurimuses ei kajastata. Küll aga koostati eeltestimise läbiviimise ning analüüsimise põhjal lõplik intervjuerimise kava (Lisa 1), mida kasutati kõigi järgnevate intervjuude läbiviimisel.

Tööks vajalike andmete kogumiseks kasutati poolstandardiseeritud intervjuu meetodit, kuna meetod võimaldab küsimusi täpsustada ning neid vajadusel muuta või kohandada. Oluline ei olnud ka kindel küsimuste esitamise järjekord. Intervjuerimise eesmärgiks oli esitada küll kõik kavas esitatud küsimused, ent oluline oli arvestada intervjuerimise käigu ja iseloomuga ning saadud vastustega. Kohtumise alguses pidas intervjueri oluliseks uuritavatega tutvumist, üldsõnaliselt

uurimuse eesmärgi selgitamist ning mõnel igapäevasemal teemal vestlemist, et luua intervjuu toimumise ajaks mõnus ja pingevaba õhkkond ning luua küsitleja ja vastaja vahel hea kontakt. Enne intervjuueerimise alustamist pööras uurimuse läbiviija uuritavate tähelepanu järgmisele: a) ükski küsimus ei nõua ühest õiget või valet vastust, b) uurimuse tulemused jäävad absoluutselt konfidentsiaalseteks ja c) uurijat huvitab rühmade üldine arvamus. Viimane loob anonüümsustunde ja kindlustab loodetavasti siiramad vastused. Kõik intervjuud salvestati intervjuueeritavate nõusolekul diktofoni abil.

Õpetajatele mõeldud intervjuueerimisküsimused jagati üldistavalt kolme ossa, liikudes järjest üha kitsamate ja konkreetsemate küsimusteni. Esmalt alustati üldisemate väärtuskasvatust puudutavate küsimustega, liiguti edasi rahvuslikku kasvatust ning rahvusliku identiteedi kujunemist hõlmavate küsimustega ning seejärel seostati kõike eelnevat kitsamalt juba emakeeleõpetusega. Küsimisel eelistati avatud küsimusi suletutele, et innustada õpetajaid rohkem arutlema.

### **3.1.3. Uurimuse protseduur**

Enne uurimistöö tarbeks andmete kogumist tutvus uurimuse läbiviija lähtuvalt huvist ning valitud töö teemast põgusalt teoreetilise materjaliga, mille käigus sõnastati täpsemalt ka töö eesmärk ja uurimisküsimused. Sellele järgnes tõsisem töö kirjandusega, millega paralleelselt töötati välja andmekogumisinstrument. Kirjandusega tutvumise ja allikate läbitöötamisega alustas uurija jaanuaris, ent kirjandusallikate analüüs jätkus kogu empiirilise osa toimumise ajal. Loetud kirjanduse põhjal formuleerus intervjuu kava, mille sobivust ja arusaadavust eeltestiti ühe Valga linna gümnaasiumiastme emakeeleõpetaja peal. Pärast pilootintervjuu toimumist kohandas uurija intervjuu kava ning tegi eeltestimise käigus ilmnenud kitsaskohtade põhjal intervjuueerimisküsimustes vajalikud parandused. Pisut kohandati küsimuste sõnastust ning jäeti välja kaks ebaoluliseks osutunud intervjuueerimisküsimust, mis said neile eelnenud küsimuste põhjal juba vastuse. Vajadusel sai neid aga kasutada ümbersõnastamisel või küsimuste sisu täpsustamiseks.

Järgnevalt tuli leida sobivad gümnaasiumiastme õpetajad ning paluda meilitsi õpetajatelt töös osalemiseks nõusolekut. Uurimuse eesmärki ning teemat tutvustati elektronkirjas väga põgusalt, et õpetajatel ei oleks aega intervjuuks valmistuda või teemakohaste materjalidega tutvuda. Kõik intervjuud viis läbi magistritöö autor ise, kes kohtus intervjuueeritavatega neile sobival ajal ja sobivas kohas. Intervjuud viidi läbi õpetajatele tuttavas keskkonnas: koolis või kodus.

Intervjuu alguses tutvustati õpetajatele töö teemat ning eesmärki. Lisaks pöörati tähelepanu eetikanõuetele, mis hõlmasid nii konfidentsiaalsust kui ka uurimuses osalemise vabatahtlikkust. Enne küsitlemist tutvus uurimuse läbiviija uuritavatega ning püüdis arendada vestlust mõnel igapäevasemal teemal, et luua intervjuu toimumise ajaks pingevaba õhkkond ning kujundada küsitleja ja vastaja vahel hea kontakt. Intervjuud alustati konkreetsetest küsimustest intervjuueeritava taustinfo kohta ning seejärel liiguti edasi poolavatud ja avatud küsimustega, mis puudutasid intervjuu teemat. Intervjuud kestsid keskmisel 60–70 minutit ja need salvestati õpetajate nõusolekul diktofoniga. Intervjuud toimusid aprillikuu esimesel kahel nädalal, mistõttu andmete analüüsimisel oli lihtne tekkinud mõtteid ja tundeid meenutada. Kindluse mõttes pidas uurija ka intervjuueerimispäevikut, kuhu märkis intervjuu toimumise ajal või peamiselt pärast iga intervjuu toimumist tekkinud vahetud emotsioonid ja mõtted.

Salvestatud intervjuud kuulati üle ning transkribeeriti. Iga intervjuu transkribeerimisele kulus keskmisel kuus tundi. Tulemused on esitatud ausalt ning võimalikult objektiivselt. Andmete analüüsimisel arvestati heatahtlike põhimõtete ning uurija eetikaga: tagatud on uuritavate väärikus, privaatsus ja huvid. Uurimuses osalenud emakeeleõpetajate konfidentsiaalsuse tagamiseks uuritavad nummerdati.

#### **3.1.4. Andmeanalüüs**

Intervjuueerimise käigus kogutud ning transkribeeritud materjali analüüsimiseks kasutati kvalitatiivse sisuanalüüsi meetodit. Meri-Liis Laherand (2008: 290) nimetab kvalitatiivse sisuanalüüsi meetodit deduktiivseks lähtumiseks teooriast, mille eesmärgiks on kinnitada või edasi arendada mingit teoreetilist raamistikku, samuti aitab olemasolev teooria leida uurimisküsimustele sobiliku fookuse. Kvalitatiivne

sisuanalüüs võimaldab uuritavast tekstist luua terviklikuma ülevaate ning võtta arvesse ka nii-öelda ridade vahele peidetud info.

Andmete analüüsimise käigus on uurija taotluseks lähtuvalt eesmärgist, uurimisküsimustest ning teoreetilisest materjalist moodustada kogutud andmestiku põhjal kategooriad: teemad ja alateemad. Analüüsimisse kaasati kõigilt õpetajatelt kogutud materjal. Empiiriline analüüs toimus kolmes etapis: 1) intervjuude transkribeerimine, 2) andmete kategoriseerimine ja 3) ilmestavate tsitaatide väljavalimine. Uurimuse reliaabluse tagamiseks on kogu uurimisprotsess detailselt dokumenteeritud ning säilitatud.

Intervjuud transkribeeriti esimesel võimalusel pärast nende läbiviimist. Kõik vestlused transkribeeriti sõna-sõnalt ning transkribeerimise käigus lisati ääremärkustena sel ajal tekkinud mõtteid või tähelepanekuid. Täpsema transkriptsiooni saamiseks kuulati helimaterjali korduvalt ning lindistuste transkribeerimisel püüti kõneleja teksti edasi anda nii täpselt kui võimalik. Mitteverbaalsete väljenduste kohta lisas intervjuueerija transkriptsiooni sisse sulgudesse omapoolsed märkused. Olenevalt intervjuueeritava kõnelemise kiirusest ja eripärast kulus transkribeerimisele keskmiselt kuus tundi. Näidetena esitatud tekstikatkenditest ja tsitaatidest on välja võetud korduvad parasiitsõnad (nt *noh, nagu*), kordused ja häämitsused (nt *eee, mmm*).

Andmete analüüsimine toimus osaliselt juba transkribeerimise ajal. Transkribeerimise järel alustas uurija saadud andmetest koodide otsimisega. Selle tarbeks loeti transkribeeritud tekst korduvalt läbi, et luua parem tervikpilt. Lugemise käigus esile kerkinud koodid kirjutati kohe teksti kõrvale või jooniti alla. Kategooriate loomisel arvestas uurija, et kategooriate süsteem kajastaks kogu empiirilist materjali. Kategoriseerimisel lähtuti eesmärgist ning uurimisküsimustest. Kategooriad ei ole teoreetiliselt materjalist sõltuvuses, ent seoste loomiseks lisati tulemuste ning arutelu peatükki ka viiteid teoreetilistele allikatele. Kategooriate moodustamisel arvestati sellega, et sarnase tähendusega tekstiosad saaksid koondatud vastavate kategooriate alla. Kuna põhikategooriad on mahukad, loodi ka alamkategooriad. Töö käigus moodustus kaks põhikategooriat: 1. Arusaam väärtuskasvatusest ja 2. Rahvusliku identiteedi kujundamine.

## 4. TULEMUSED JA ARUTELU

Tulemuste kirjeldamise ning arutelu aluseks on töö algusfaasis seatud uurimuse eesmärk ning uurimisküsimused. Töö tulemusi esitatakse ning nende üle arutletakse kogutud andmestiku põhjal loodud põhikategooriatest ning nende alamkategooriatest lähtuvalt. Uurimistulemused jagunevad kahte põhikategooriasse: „Arusaam väärtuskasvatusest“ ning „Rahvusliku identiteedi kujundamine“. Nimetatud põhikategooriad jagunevad omakorda väiksemateks tähendusüksusteks.

Lisaks uurimuse käigus kogutud tulemuste kirjeldamisele sisaldab peatükk suurt hulka illustreerivaid tekstinäiteid, mis on töö autori hinnangul olulised, et näidata uuritavate konkreetseid mõtteid. Need on omakorda tulemuste interpreteerimise ning arutluskäigu aluseks.

### 4.1. Arusaam väärtuskasvatusest

Intervjueerimise käigus kogutud andmete põhjal peavad uurimuses osalenud õpetajad väärtuskasvatust õppe- ja kasvatustöö oluliseks osaks ning tõstavad selle aineteadmiste edastamisest tähtsusele kõrgemale. Kõlbelise ning iseendast lugupidava ning õnneliku inimese kasvatamine peaks olema õpetajate hinnangul olulisem kui aineteadmiste edastamine. Niisamuti on kehtiva riikliku õppekava järgi väärtuskasvatuse eemärgiks isikliku õnneliku elu ja ühiskonna eduka koostoomimise aluseks olevate väärtushoiakute ja -hinnangute kujundamine (PRÕK, GRÕK 2011: Üldosa § 2 p 2).

*Jah, väärtuskasvatus on koolis oluline. See on väga oluline, sest tegelikult on ju eesmärk kasvatada endaga rahulolevaid ja elus toimetulevaid ja rõõmsameelseid inimesi. Aga see kõik algabki ju väärtustest, seetõttu on see kõige olulisem, jah. See on võib-olla isegi just eriti põhikoolis tähtsam kui need teadmised. Me ei saa neid baasteadmisi kõrvale jätta, aga inimeseks olemine tuleb küll juba põhikoolis selgeks saada. (Intervjueeritav nr 5)*

Nii koduse kui ka kooli poolt võimaldatava väärtuskasvatuse olulisust tõendavad õpetajate vaated praegusele ühiskonnale ning kasvava põlvkonna väärtustele. Kõik uurimuses osalenud õpetajad leiavad, et on väärtusi ning hoiakuid, millest jääb

tänapäeva noortel vajaka ning mida tuleks rohkem arendada. Teatud väärtuste tähtsuse taandumist, nagu seda on hoolimine, inimlikkus, solidaarsus ja koostöö, pannakse peamiselt arvuti- ja internetiajastu süüks. Õpetajate hinnanguil on rohkem hakatud väärtustama materiaalseid asju ja esemeid, mistõttu jäävad mittemateriaalsed ning inimlikud väärtused pigem tagaplaanile. Sarnasele tendentsile viitavad ka 2004. aasta esseekonkursi „Olla ja omada“ raames õpilaste loodud kirjutised ja nende analüüsimisel saadud tulemused (Puusaag 2004).

Üks siinses magistritöö uurimuses osalenud õpetajatest (Intervjueeritav nr 5) tõi kasvava põlvkonna väärtustest kõneledes välja, et tänapäeva noored võtavad meie oma riiki liiga loomupärasena ning just seetõttu tuleks lisaks eespool nimetatud inimlikele väärtustele väärtuskasvatuse puhul ka rahvusele ja riigile aina rohkem tähelepanu pöörata. Kuigi õpetaja ei olnud enne intervjuerimist teemaga tuttav, tuli juba intervjuu algfaasis välja, et rahvuslikule kasvatusele tähelepanu pööramine ning rahvusliku identiteedi kujundamisele keskendumine on väärtuskasvatuse üks olulisi aspekte ning igati põhjendatud.

*Loodushoiust vist räägitakse kodudes rohkem ja selleks on loodusained. Loodusest nad teavad. Aga riiki nad ei taju, et see võib ka kaduda. /.../ Tõsi küll, selle meie rahvuse ja riigiga suhetes võib-olla isegi kumab läbi selline liigne kriitika. Et igal pool mujal on parem. /.../ Selles osas tuleb lapsi natukene maa peale tuua. Et toome välja selle positiivse väärtuse ja külje, mis meil siin on. (Intervjueeritav nr 5)*

Kahjutundega tõdevad õpetajad sedagi, et tänapäeva perekonnas ei ole vanematel enam laste jaoks niivõrd palju aega, mistõttu kasvab omakorda arvutiekraani taga veedetud tundide arv ning hääbuvad perekondlikud väärtused. Üha vähem peetakse seetõttu lugu ka heade suhete hoidmisest, seda nii perekonnasiseselt kui kaaslastega.

*Kui ma niimoodi meie ühiskonna peale mõtlen, siis mulle tundub, et sellist inimlikkust ongi väga vähe. Ja inimeste jaoks on raha ja sellised materiaalsed väärtused palju olulisemad kui see, et suhted oleksid inimeste vahel selged ja arusaadavad ja head, peresuhted ka. /.../ Ma arvan, et see on paljus ka see, et vanemad on ikkagi tööl päris palju ja laste jaoks jääb vähe aega ja nad ei saa omavahel räägitudki kõige tavalisematel teemadel, saati veel siis nendest väärtustest. (Intervjueeritav nr 3)*

*Me räägime järjest rohkem hoolimisest. Ja sellest, et üksi, arvuti ja mina, ei ole võimalik hakkama saada. Ehk siis need omavahelised suhted peaksid olema paigas. (Intervjueeritav nr 5)*

Seega on väärtuskasvatus just nimelt see osa õppetööst, mis võimaldab õpilase identiteedi ning enesemääratlemise kujunemist toetada. Väärtuskasvatus peaks aitama tugevate väärtuskonfliktide tekkimist vältida ning toetama õpilase arusaamist iseendast ning kaaslastest. Halliki Harro-Loit (2011) ja Nelli Jung (2013) on niisamuti seisukohal, et väärtuskasvatus on osa õppetööst, mis võimaldab inimese terviklikku arengut ning identiteedi kujunemist kõige paremini toetada. Nii leidis ka üks valimisse kuuluvatest õpetajatest, et väärtuskasvatus võimaldab infoküllases ning kiire elutempoga maailmas õpilastele just nimelt tuge ning abi pakkuda.

*Ma mõtlen äkki sedapidi, et neil oleks miski tuge vaja. Või nagu mingit sellist kinnitumise kohta. Et mulle tundub, et see aeg, kus nemad kasvavad, on kohati selline, et kõik on lubatud, kõik on võimalik. Ja noh ma arvan, et sellel inimesel veel, kellel tekivadki siis nagu need väärtuskonfliktid ka, et tal on nii keeruline nagu aru saada siis, millesse ma usun või kes ma siis olen. Ja et kuidas seda aidata, siis no ei saa ju anda oma väärtust kellelegi. Kasvatuse kaudu ikka. (Intervjueeritav nr 4)*

Terence Lovat osutab, et väärtuskasvatus ainult täiustab kvaliteetset õppimist ning vähendab oluliselt tehnilist õppimist, kus kõik põhineb reeglitel. Sellega väheneb risk, et kaovad ära loovus ning hea ideed. (Lovat 2010: 490) Sarnaselt Lovati seisukohale leidis ka üks emakeeleõpetajatest (Intervjueeritav nr 6), et väärtuskasvatus võib õppimise oluliselt lõbusamaks ning põnevamaks muuta, pakkudes nii õpetajale kui ka õpilastele isegi gümnaasiumiastmes tuima ainesisuga tegelemisele vaheldust.

Õpetajate arusaamad väärtuskasvatusest on üldiselt seotud sellega, mida nad koolikeskkonnas ning ühiskonnas tajuvad. Nad peavad eelkõige oluliseks selliste väärtuste arendamist, millest nad näevad puudu olevat. Kõige enam rõhutasid õpetajad inimlike väärtuste olulisust, ent täielikult kõrvale ei jäänud rahvusliku kasvatuse vajaduski. Sutrop (2009: 58) lisab samuti, et kõige olulisem on alustada üldinimlikest väärtustest. Töö autor on selle seisukohaga nõus, sest kui kõige aluseks olevad üldinimlikud väärtused on paigas, on võimalik edasi tegeleda ka kitsamate ning konkreetsemate väärtustega. Uuritavate õpetajate hinnangul on teadlik väärtuste kujundamine igal juhul vajalik, seda nii kodus kui ka koolis.

#### 4.1.1. Õpilase väärtushinnangute mõjutajad

Hästi toimivat väärtuskasvatust näevad valimisse kuuluvad õpetajad peamiselt kooli ja kodu koostööna ning olenevalt lapsest on esimese või teise roll tema väärtusmaailma kujunemisel kas suurem või väiksem.

*No tegelikult kujundavad ikka kodu ja kool. Ja sõltuvalt perest siis, mõnel kodu rohkem, mõnel kool rohkem. Et kui ma nüüd hakkam võrdlema oma õpilasi, siis see oleneb täiesti, on klassiti väga erinev. Mõne juures tunnen mina, et kui mina selles koolis ei räägi, siis nad ei teagi asju. Siis nad ei kujunda mingisugust oma seisukohta. Teiste puhul tulevad nad kodust oma kindlate ideedega, oma kindlate väärtustega. Nii et ikka kodu ja kool, jah.* (Intervjueeritav nr 5)

Väärtuskasvatuse kese ja mõjutajad on vastavalt eale erinevad ning omaette tähtsust nähakse lisaks koolile ja kodule ka sõprade ning kaaslaste tegutsemisviisides ning hoiakutes. Õpetajate väljaütlemiste põhjal on perekonna ülesandeks luua arusaamadele ja hinnangutele sobiv alus, kust kool saaks vastutuse üle võtta. Kahe õpetaja arvates luuakse põhilised väärtused ning hinnangud aga just koolis.

*Ja noh õpilasi muidugi mõjutab ka see kodune väärtuskasvatus. Aga põhiline ikka tuleb vast koolist.* (Intervjueeritav nr 2)

*Nojah, kodune väärtuskasvatus küll võib olla, aga selles ei saa kindel olla. Kooli satuvad nad kõik ja ikkagi siin pannakse alus kindlate väärtuste tekkimisele.* (Intervjueeritav nr 6)

Nii kodus kui kooliski peetakse väärtuste kujunemisel oluliseks isiklikku eeskuju. Väärtusarusaamade tekkimiseks ei piisa uuritavate hinnangul vaid väärtustest rääkimisest. Oluline on nõutud põhimõtteid ka ise järgida ning näidata vastava tegutsemisega head eeskuju. Seega peavad sõnad ning teod õpetajate hinnangul käima käsikäes.

*Ma väga ei usu sellesse, et me sõnadega räägime, et meie väärtused on need ja need, aga kui me ise neid ei kanna, siis lapsed ei ole rumalad, nad loomulikult saavad aru. Ja ma arvan, et isikliku eeskuju põhjal või alusel on kõige parem seda väärtuskasvatust läbi viia.* (Intervjueeritav nr 2)

*Ma jah arvan ikka, et oluline on anda eeskuju. Kui laps näeb selget tegutsemist, siis saab ta ka ise selle järgi joonduda. Rääkima võime me ju jäädagi.* (Intervjueeritav nr 6)

Õpetajad viitavad üldisemalt väärtuskasvatusest kõneledes pigem välisele mõjutamisele ning ei pööra erilist tähelepanu tõigale, et väärtustamise puhul on oluline ka aktiivne tegutsemine, nagu osutab näiteks Tuulik (2006: 51). Eeskujuna toimimine viitab pigem õpilaste passiivsusele (Cooper jt 2009: 153) ning võimaldab kõige lihtsamal viisil väärtuskasvatusega tegeleda. Kuigi õpetaja eeskujul on



väärtuskasvatuse seisukohalt suurem kaal kui lihtsalt rääkimisel, siis eeskujuna toimimine ei taga mingisugust prognoositavat mõju igale õpilasele (Haydon 2006: 167). Selleks, et õpilase väärtusi tõepoolest kujundada, peaks magistritöö autori hinnangul õpetajad väärtustega ja nende vormimisega siiski teadlikumalt ning sihipärasemalt tegelema. Loomulikult on arusaadav, et see tekitaks õpetajale lisatööd ja vaeva, sest lisaks väärtuskasvatusega tegelemisele tuleb edasi anda ka õppekavas nõutud ainesisu.

Kuna uurimuse keskmes on emakeeleõpetajad ning nende arusaamad, keskenduvad järgnevad kaks alamkategoriat eelkõige kooli ja õpetaja rolli kirjeldamisele ning tõlgendamisele väärtuskasvatuse osana. Uurimuse eesmärgiks ei ole uurida, milliseks hindavad õpetajad täpsemalt kodu ja perekonna rolli. Uurimuse kese on siiski kooli ja õpetaja tähtsusel õpilaste väärtuste kujundamisel.

#### **4.1.1.1. Kooli tähtsus**

Koolis läbiviidava väärtuskasvatuse vajadust tunnistavad kõik õpetajad. Osalt on see õpetajate hinnangul lausa hädavajalik, ent teisalt peetakse ohuks *ainult suurte ja pidulike sõnade kirjapanemist* (Intervjueeritav nr 6). Õpetajate jaoks on nende sõnul tegelikult hoopis olulisem reaalselt koolis toimuv ja sealne tegelik õhkkond, mitte formaalselt kirjapandu. Mitu õpetajat ei suuda isegi meenutada, millised on kirjapandud väärtused ega pea sõnastatud missiooni ja visiooni meenutamist niivõrd oluliseks kui tegelikku koolielus toimuvat ning oma silmaga nähtavat ja nahal tunnetatavat. Kooli ülesandeks on kahe õpetaja sõnul just kodust pärit erinevate väärtushinnangute ning arusaamade ühtlustamine.

*Ühelt poolt loomulikult on see vajalik, sest on ka ju palju kodusid, kus vanematel ei olegi laste jaoks üldse aega ja eriti selliste teemadega tegeleda või neile seletada midagi, miks nii käituda või miks olla nii või miks on ühed ja teised asjad tähtsad. Et siis jääb nagu see kooli kanda. Teiselt poolt on mul varasemast niisugune kogemus, et koolis tehakse suuri sõnu küll väärtuskasvatuse koha pealt, aga tegelikult õpetajad, kes seda justkui peaksid edasi andma ja kandma ja seisma selle eest, ise käituvad omavahel või miks mitte ka õpilaste suhtes vahel ikka hoopis koledasti ja täiesti vastupidiselt nendele loosungitele, mis on püstitatud.* (Intervjueeritav nr 3)

Sarnasele loosunglikkuse ohule või selle tekkimise tendentsile viitavad ka kaks teist intervjueeritavat. Kumbki neist ei poolda väärtuste *nämmutamist*

(Intervjueeritav nr 6) ega nende sõnadena lõrtsimist (Intervjueeritav nr 4). Mõlema hoiakutest ning vastustest paistab selgesti välja, et kooli ülesandeks on olla hea käitumise eeskujuks, sest see võib olla keskkond, kus õpilased ainsana sellist käitumist näevad ning sellest osa saavad.

*Et ma vist, ahah, mõtlen seda, et mingid nagu eriti olulised väärtused peaksid olema, ka sedapidi muutuma omaseks, et nad ei oleks nagu sõnadena lõrtsitud. Et kui me nagu räägime, räägime ja räägime, siis vahel mulle tundub, et rääkida võiks võib-olla millestki muust, aga kuidagi nagu see käitumine seal taustal võiks olla selline, mis nagu neid väärtusi kogu aeg au sees hoiab. (Intervjueeritav nr 4)*

Väärtuskasvatus tundub osale õpetajatest loosunglik ilmselt seetõttu, et Eestis on see teema just viimastel aastatel võimendunud ning õpetajatel on sellest tekkinud teatud moel üleküllastatus ja tüdimus. Õpetajate sõnavõtudest paistab välja, et väärtuskasvatusest on saanud justkui moeasi, kuid tegelikult tuleks seda teha mõtestatumalt. Väärtuskasvatusest rääkides on õpetajate näol teatud tüdimus ning osale tundub teema vastumeelnegi, kui aga konkreetsemate väärtuste juurde minna, muutub arutelu sisukamaks ning väärtuskasvatuse vajadus tõuseb paremini esile. Samas leiab üks õpetajatest (Intervjueeritav nr 5), et väärtuskasvatuse osa on ilma selle peene sõnata olnud tegelikult õpetaja töös üks olulisemaid tegevusi kogu aeg. Uuri ja on selle seisukohaga nõus, kuid lisab, et väärtuskasvatusele on teadlikumalt hakatud tähelepanu pöörama alles viimaste aastate jooksul.

*Ma arvan, et viimasel ajal on sellele tegelikult hästi palju tähelepanu pööratud ja koolitused on olnud sellised õpetajate hulgas tegelikult mitte eriti populaarsed, aga neid on kuidagi, on noh võimendatud, seda teemat. Ja sellest on tegelikult tekkinud teatav tüdimus ./.../ Jah, neid võib teha, neid visioon ja missioon ja väärtustame nüüd midagi, aga nendega ei tohiks liiale minna. See ei tohi muutuda vastumeelseks. (Intervjueeritav nr 2)*

*Mulle vahel tundub, et see väärtuskasvatus ja sellest rääkimine on nagu mingi moeasi või. Ma ei ole päris kindel, kas seda ikka maksab niiviisi teha. See on oluline, jah, aga seda on juba kuidagi liiga palju nagu korraga. Selline hoogne ja hurraaga tegemine tundub kunstlik. Kuigi jah, ma arvan, et sellele on tegelikult oluline tähelepanu pöörata. (Intervjueeritav nr 6)*

Koolis hästi toimivat väärtuskasvatust mõtestavad õpetajad kollektiivse tööna. Arutelu väärtuskasvatuse vajadusest ning olulisusest peaks alustama kooli juhtkond. See peaks koolis olema ülevalt alla protsess (Intervjueeritav nr 2), kus ettepanek süsteemsemaks väärtuskasvatuse plaani tegemiseks peaks tulema juhtkonnalt. Kuigi õpetajad rõhutasid, et väärtuste kujundamine on kollektiivne ja ühine töö ning eraldi

osalisena mainiti arendusjuhtigi, ei maininud keegi õpetajatest kordagi lastevanemate olulisust väärtustamise protsessis. Samamoodi jäi mainimata kooli tugipersonal: sotsiaalpedagoog, psühholoog ja näiteks logopeed. Kõigi osapoolte kaasamine tagab aga sidusa ja järjepideva väärtuskasvatustliku töö. Cooper ja tema kaaskondlasedki (2009: 148) on seisukohal, et kollektiivne töö aitab vältida raskusi, mis võivad esile kerkida siis, kui kooli juhtkonna seatud väärtussihid lähevad vastuollu õpetajate, teiste kooli töötajate või kogukonna omadega.

*No minu arvates on kooli juhtkonna roll siin väga suur. Vähemalt siis selles diskussiooni algatamises ja lõpuks mingisuguste kokkulepete vormistamises. Arutelus loomulikult osalevad kõik õpetajad, et selles mõttes demokraatlik arutelu, aga see initsiatiiv ja soov selleks peaks tulema juhtkonnalt. (Intervjueeritav nr 2)*

*Ja kui me tahame, et mingi süsteem tekiks, siis see peabki olema kogu kooli tasandil. See on ühine töö, mingisugune konkreetne plaan peab olema olema, et me teame, kuhu liikuda, ja sealt saab siis igaüks oma suuna võtta. Kui sihti ei ole, siis ei tule tegelikult ka väärtuskasvatusest midagi välja. (Intervjueeritav nr 5)*

*No ma arvan ikkagi, et kala hakkab mädanema peast. Aga kui me ei taha, et see mädanema hakkaks, siis ikkagi oma hoiakute ja prioriteetidega alustab ju tegelikult nagu juhtkond. Ehk et see õhkkond, millist käitumist me aktsepteerime ja mis on see, mida me hukka mõistame ja missugused on need rituaalid, mida me oluliseks peame ja milliseid mitte. /.../ Et see on kindlasti väga selgelt ühine töö. (Intervjueeritav nr 4)*

Kuna uuritavate puhul on tegemist gümnaasiumiastme emakeeleõpetajatega, on lastevanemate ning tugipersonali mainimata jätmine aga siiski ilmselt õigustatud, sest nende roll on suurem pigem põhikooliastmes. Gümnaasiumiastmes on õpetajate hinnangul väärtuste kandjateks ning kujundajateks põhiliselt siiski seal töötavad aineõpetajad, kes õpilastega kõige rohkem kokku puutuvad.

Sarnaselt eelnevas näitelausete lõigus esitatud väljavõttele toovad kõik teisedki õpetajad oma vastustes välja kooli rituaalide ning traditsioonide osa väärtuskasvatuses. Kõigi uuritavate koolides on välja kujunenud teatud ühised väärtushinnangud ja arusaamad, mille peamiseks väljundiks on ühised üritused, aktused ning muud koosviibimised. Harro-Loit osutab samuti, et väga tugevaid väärtusi kannavad kooliruumis näiteks rituaalid ja rituaalsed tegevused, kuna need on seotud tähtpäevade või sündmustega, mida väärtustada soovitakse (Harro-Loit 2011: 44).

*Aga ma ei tea, kas see on ealine iseärasus või on see selle kooli fenomen, aga siin ma olen nagu hakanud aru saama, et miks on need aktused ja traditsioonid ikkagi olulised ja et miks*

*ikkagi nagu seda ühisvaimu tuleb väga selgelt kasvatada. Ja selleks ongi nagu mingid väga selged ja ühised rituaalid, mida tehakse. See on mulle tundunud nagu kliše, aga nüüd ma olen kogenud, et see ikkagi nagu töötab. Ja ikkagi tulebki kananahk ihule, kui on vabariigi aastapäev ja noored inimesed laulavad ja ongi pidulikult riides ja ongi see tunne.*  
(Intervjueeritav nr 4)

Kuigi intervjueeritavad emakeeleõpetajad peavad oluliseks, et koolis oleks väärtuskasvatus kollektiivne ning ühine töö, nendivad nad siiski, et gümnaasiumiastmes on põhilisteks väärtuskasvatajateks aineõpetajad, kellega gümnaasiumiõpingute jooksul kõige rohkem kokku puututakse. Koolis kujundatakse ühiseid väärtusi erinevate traditsiooniliste ning rituaalsete ürituste ja koosviibimiste kaudu.

#### **4.1.1.2. Õpetaja roll**

Õpetaja kui kasvataja ülesandest koolis on uurimuses osalenud emakeeleõpetajatel pisut erinevad arusaamad. Kõigi intervjueeritavate vastustest jääb aga kõlama mõte, et õpetaja peaks olema õpilase arengu toetaja. Õpetaja ülesandeks on aidata õpilastel iseendas selgusele jõuda, tal oma teguviisi ja väljaütlemisi analüüsida ning märgata. Teisalt on kahe õpetaja hinnangul (Intervjueeritav nr 3 ja nr 6) õpetaja ülesandeks püüda kooli- ja klassiruumis valitsevat olukorda ühtlustada. Mõlema õpetaja edasistest vastustest paistab, et seejuures peaks tegelikult siiski ka iga õpilase individuaalse eripäraga arvestama.

*Ühelt poolt ma mõtlen, et see õpetaja, mis ta teha saab, on võib-olla see, et ta aitab õpilasel märgata seda, mida ta teeb. Et ta saaks olla talle nagu ausaks peegliks ja pöörata tähelepanu. Ja ma arvan, et miskitpidi, kui rääkida ka gümnaasiumiastmest. Ma arvan, et äkki isegi seda õpilase oma vastutust tõstab see, kui õpetaja ei lisa iga kord seda poolt, et kas see on hea või halb.* (Intervjueeritav nr 4)

*Ma arvan, et kuna lapsed on ju pärit väga erinevatest kodudest ja erinevatest peredest, erinevate väärtushinnangutega peredest, siis võib-olla õpetaja peaks olema see, kes proovib kuidagi ühtlustada seda olukorda või anda märku sellest, et on ka teistsuguseid väärtushinnanguid, teistsuguseid olukordi, teistsuguseid võimalusi.* (Intervjueeritav nr 3)

Õpetajat ei nähta kui valmisväärtuste edastajat, vaid õpilase väärtuste kujundajat. Eelnevas näites viitab intervjueeritav nr 4, et väärtuskasvatus eeldab jagatud vastutust. Väärtuskasvatuses peaks alati arvestama jagatud vastutuse printsiibiga: õpilast ei saa õpetada väärtusi omaks võtma, nad peavad saama võimaluse ise tegutseda, kogeda ning seejärel oma väärtuste üle vaagida, et selle põhjal isiklik

arusaam kujundada (Sutrop 2009: 64). *Ma annan nagu teada, mida mina arvan ja annan teada, kuidas tema käitub, aga ma ei pea andma sinna otsa oma hinnangut* (Intervjueeritav nr 4). Seetõttu osutavad ka teised uuritavad, et õpetaja võimaluseks on alkatada diskussiooni ning panna õpilased oluliste väärtusküsimuste üle mõtlema, kuid väärtustamine iseenesest on sisemine protsess. Kusjuures arutlemise käigus ei pea kõik õpilased jõudma ühisele arusaamisele.

*Aga et alkatada diskussiooni, seda edasi arendada ja siis õpilased mõtlevad ise sellele ka, eks. Ja ilmselt jõuavad ka mingile seisukohale, aga ma ei arva, et kõik õpilased peaksid jälle ühele seisukohale jõudma. Ka õpetajad on erinevad, kannavad erinevaid väärtusi. Ma arvan, et see mitmekesisus tuleb ka kasuks.* (Intervjueeritav nr 2)

*Õpetaja saab oma väärtusi jagada ning suunata õpilased väärtuste üle mõtlema, tõstatada teravaid küsimusi. See on õpilastele omamoodi valgustav, sest vahel ei tule nad selle pealegi.* (Intervjueeritav nr 6)

Kõik uuritavad emakeeleõpetajad tajuvad end väärtuskasvatajate ja õpilase väärtusmaailma kujundajatena, mõistes, et *kuidas õpetaja suhtub, nii see tegelikult ka õpilasteni jõuab* (Intervjueeritav nr 5). Kõige rohkem tajuvad väärtuskavastajatena end need õpetajad, kes on lisaks konkreetse õppeaine õpetamisele ka klassijuhataja rollis. See on uurimistöö autori arvates mõistetav, sest klassijuhatajad puutuvad õpilaste probleemidega isiklikumalt kokku. Ainetunnis on probleeme raskem märgata. Kuna klassijuhataja kui väärtuskasvataja rolli uurimine ei mahu sinise uurimustöö eesmärgi ja uurimisküsimuste hulka, teeb töö autor ettepaneku, et teema uurimist võiks jätkata. Nagu ka eelnevalt mainitud, ilmneb klassijuhataja kui väärtuskasvataja roll ilmselt paremini põhikooliastmes, eriti algklassides.

Kuigi õpetajad peavad väärtuskasvatust õppetöö üheks väga oluliseks osaks, ei planeeri ükski õpetajatest väärtuskasvatust täpsemalt. Teatud kummastust tekitab seejuures asjaolu, et kõik õpetajad mainisid, et tegelikult see, mida teadlikult, struktureeritult ning mõtestatult teha, töötab paremini. Väärtuskasvatuse puhul tundub aga õpetajatele, et olulised teemad kerkivad kirjandusteoste analüüsimisel iseenesest esile ning ainult *ideaalis võiks sellele ka ekstra tähelepanu pöörata* (Intervjueeritav nr 2). Üks õpetajatest (Intervjueeritav nr 5) pidas oluliseks ka pikemaajalist planeerimist, et ükski oluline valdkond kõrvale ei jääks.

*No mina ise ei ole küll suur selline ette planeerija või ma nagu ei mõtle nüüd, et ma ekstra hakkan nüüd mingile väärtusele tähelepanu pöörama. Mulle tundub, et need asjad, mida ma*

*tahan õpilastele selgeks rääkida või neid mõistma panna midagi või, et need on nii loomulikud, et see peakski niimoodi olema. Ma üldiselt nii ei planeeri jah. (Intervjueeritav nr 3)*

*Mulle loomuses ei tundu plaanide järgi elamine, noh ei tule väga hästi välja, siis ma jäängi mõtlema, et kui sellel väärtuskasvatusel oleks miski plaan. Ma arvan, et teadlikkus tuleb ikka kasuks. (Intervjueeritav nr 4)*

Sarnaselt töö autori eeldustele, et õpetajad ei planeeri väärtuskasvatust eraldiseisva osana õppetööst ega pööra väärtuste kujundamisele omaette tähelepanu, selgus ka uurimusest, et kuigi uuritavad emakeeleõpetajad peavad ennast väärtuskasvatajateks ning tunnistavad, et õpilase kõlbelise arengu toetamine on väga oluline, ei keskendu ükski õpetajatest teadlikumalt väärtuskasvatuse planeerimisele. Pigem tundub uuritavatele, et olulised teemad tõusevad kirjandusteoste ning tekstide analüüsimisel iseenesest esile. Vaid üks õpetajatest peab oluliseks pikemaajalist planeerimist, et kõik olulised teemad siiski käsitletud saaksid.

## **4.2. Rahvusliku identiteedi kujundamine**

Uurides õpetajatelt, millist rahvuslikku kasvatust nende arvates praegune ühiskond vajab, leidsid kõik, et igal juhul on seda vaja. Kolm õpetajat viiest tõid välja, et õpilasi tuleks suunata rohkem oma emakeelt väärtustama. Emakeele positsiooni noorte seas ja ühiskonnas ei hinnata väga heaks, kuna eesti keel ei tundu niivõrd prestiižne kui seda on näiteks inglise keel. Osa õpetajaid arvab aga, et emakeele positsioon ei ole noorte seas sugugi väga halb, sest õpilasi motiveerib väliselt riigieksami olemasolu. Endiselt jääb lootus, et küllap saavad gümnaasiumiõpilased aru, et *ükskõik mis ameti peale nad tulevikus lähevad, siis ennast väljendada on oluline, eesti keeles ka ikkagi* (Intervjueeritav nr 2) Õpetajate vastustest jääb kõlama, et emakeele väärtustamise ja positsiooniga on õppeainena väga tihedalt seotud just eesti keele õpetus.

*Et tal ei tekiks nagu seda tunnet, et teises keeles saab mõelda huvitavamalt ja paremini. Et noh meie keeles on ka need võimalused. Ja võib-olla hoopis teistsugused võimalused. Nende argumendiks on see, et eestlastel ei ole sajanditepikkust kultuurikihti, klassikalise kultuuri kihti. Ja tehnoloogiat ja teadust tehakse ka Eestis tänapäeval inglise keeles. (Intervjueeritav nr 4)*

*No mina emakeeleõpetajana muidugi alustaks sellest, et meie keelt oleks vaja väärtustada rohkem. Ma näen, et, ja seda ju paljud õppejõudki ütlevad, et ei oska üliõpilased kirjutada enam. Aga lihtsalt õpetaja või mina oma kahe tunniga nädalas ei suuda võistelda nende tundidega arvuti taga, kus ei ole mingeid reegleid kirjutamiseks. Ja kus see teksti keskkond, kus*

*see laps viibib, ongi ainult selline lühilaused ja poolikud laused või lühendid. Ta enam ei mõistagi, ta ei suuda kirjutada ega eristada, mis on korrektne, mis kirjakeelne ja kõnekeelne, sest tema kirjakeel ongi see, kus ta viibib.* (Intervjueeritav nr 3)

Sarnasele ühiskondlikule suunitlusele juhivad tähelepanu ka Ehala ja Tammemägi (2012), kelle uurimuse tulemusena selgus, et emakeele staatuse langus tuleneb peamiselt elus iga hinna eest läbilöömisele orienteeritud perekondadest, kus edukuse tagamiseks peetakse inglise keele head valdamist. Kuna noored on etnilise identiteedi otsingutel kultuurilistele ja keelelistele mõjudele väga avatud, siis on keele jätkusuutlikkuse tagamiseks tegelikult oluline roll just noortel (De Bot, Stoessel 2002: 6). Noorte keeleharjumusi ning igapäevast kõnet jälgides paistab aga selgelt välja nende orienteeritus inglise keele väga heale valdamisele.

Lisaks juba nimetatule peavad õpetajad oluliseks, et rahvuslikus kasvatuses arvestataks ning lepitaks mitmekultuurilisusega, täpsemalt Eesti venelastega. Seetõttu peaks probleemide tekkimiseks vältima marurahvuslikkust või liiga väljapaistvat patriootlikkust. *Ma arvan jah, et rahvus teistpidi tekitab ka palju probleeme. Just selline suur rahvuslikkus ja patriootlikkus* (Intervjueeritav nr 4). Selle asemel, et möödunust kramplikult kinni hoida, tuleks õpetajate arvates rohkem mõelda, kuidas multikultuurilisuses positiivset näha või seda hea võimalusena ära kasutada. 2012. aastal läbiviidud uurimus näitas üsna selgelt, et kuigi venelasi aktsepteeritakse Eesti elanikena ja osana Eesti riigist, on muutunud ettevaatlikumaks isiklike kontaktide loomisel (Ehala, Tammemägi 2012). Toona võis seda seostada pronksõdurikriisiga, ent nüüd oleks huvitav jälgida, kas Ukraina ja Venemaa vaheline konflikt ning teatav oht Eestilegi on õpilaste hoiakuid veelgi muutnud.

*Ma arvan, et see on tegelikult väga oluline, aga me saame aru, et praegune situatsioon on erinev sellest, mis oli näiteks viiskümmend aastat tagasi. Ja arvestame ka meie siis nende Eesti venelastega. Ühesõnaga et me näeksime neid ikka meie kogukonna osana, eks. Ja mitte sellise osana, mis probleeme tekitaks, vaid sellise osana, mis meid rikastab. See on tegelikult meie ühiskonna suur võimalus, et meil on ka palju sellisest rahvusest inimesi.* (Intervjueeritav nr 2)

Küll aga ei tähenda see oma rahvuslikest tõekspidamisest loobumist: noored peaksid rohkem tutvuma ajalooga ning oma traditsioonidega. Ühe õpetaja sõnul tuleks omakultuuriliste tähtpäevade tähistamisele rohkem tähelepanu pöörata, et rõhutada meie enda rahvakultuuri ja selle võimalusi ning takistada selliste

sissetunginud ja ülipopulaarsete pühade nagu näiteks halloween ja valentinipäev võidutsemist.

Olulise aspektina toob intervjuueeritav nr 4 välja, et noori tuleks suunata rohkem mingi koha ja selle inimestega tutvust tegema. Kohapärimusega tutvumine sunnib õpilast veidi rohkem süvenema ja keskenduma ning selle kaudu ehk rohkem ka oma rahvust väärtustama. Kohapärimuse tundmine on samuti üks viise, et paigutada ennast ümbritsevasse keskkonda ning seeläbi oma identiteeti paremini mõtestada.

*Et ma mõtlen praegu natukene sedapidi, et see Mikita on viimasel ajal väga populaarne oma selle „Lingvistilise metsaga“ ja seal ta toob välja selle joone, et eestlane on hästi nagu paigainimene. Ja et seda rahvuskasvatust, et võib-olla, kui nagu selgemalt õpilasi suunata mingi kohaga lähemat tutvust tegema ja nende inimestega lähemalt tutvust tegema. Või uurimagi kasvõi seda, et miks see on oluline, kus tema praegu elab. Et jälle nagu see süvenemise teema, et äkki siis see rahvus talle midagi ka tähendab. (Intervjuueeritav nr 4)*

Vesteldes õpetajatega rahvusliku kasvatuse vajadusest selgus, et kõik õpetajad peavad seda ühel või teisel moel oluliseks. Nii õpetajate välja toodud ajalootunnetus, traditsioonid, kohapärimus kui ka keel on osa rahvusliku identiteedi ja enesemääratluse kujunemisest. Mõiste täpsema seletuse õpetajate arvamuste ning erinevate teoreetiliste lähtekohtade sünteesimise kaudu annab järgnev peatükk. Mõistet paluti õpetajatel selgitada seetõttu, et ühist ning päris selget definitsiooni tegelikult ei leidugi. Küll aga võib välja tuua komponendid, mis on rahvusliku identiteedi kujunemisel keskseteks.

#### **4.2.1. Rahvusliku identiteedi mõiste**

Rahvusliku identiteedi mõiste selgitamisel peavad õpetajad sarnaselt mitmetele teoreetikutele (Smith 1993; Sepp jt 2010; Rüütel 2010) oluliseks kolme põhilist komponenti: keelt, päritolu ja kultuuri, sealhulgas ka rituaale ning traditsioone.

Kõige selgemalt tuuakse välja kahte esimest: keelt ning päritolu. Päritolu puhul peetakse oluliseks põlvkondadevahelisi sidemeid, *teadmisi, kokkupuuteid ja ühiseid lugusid* (Intervjuueeritav nr 6). Just *juured* (Intervjuueeritav nr 5) seovad õpetajate hinnangul kõige tugevamalt rahvusega. Seetõttu tekitab muret asjaolu, et *paljud tänased noored ei tea oma vanavanemate sünniaastatki* (Intervjuueeritav nr 3). Vähemalt sama oluliseks rahvusliku identiteedi osaks kui põlvkondadevahelisi sidemeid, peetakse ka keelt.



*Et ma hindan oma päritolu, neid rahvuslikke traditsioone, mis meil siin olemas on, ja et ma tahan neist osa võtta. Kas ma tahan minna oma vanavanemate kodutallu ja seal maatöid teha. /.../ See on ikkagi selline enesekindluse küsimus. (Intervjueeritav nr 5)*

*No kõige alus on ikka keel. Meid ju ei oleks, kui meil ei oleks seda keelt. Ja me oleme seni, kuni meil on keel ja me räägime selles keeles. Ja et meil on selles keeles kõrgharidus, meil on ka selles keeles doktoriõpe. Keelega on muidugi seotud ka kultuur, meie ajalugu ja kogu maailma nägemise viis. (Intervjueeritav nr 2)*

Sarnaselt intervjueeritavaga nr 2 peavad Saro ja Pappel (2008: 125) eestlase identiteedi aluseks eesti keelt. Magistritöö autori hinnangul on see ühtlasi üks lihtsamaid ning silmapaistvamaid viise, kuidas tegelikult enda rahvuslikku identiteedi defineerida. Nagu teoreetilises ülevaateski mainitud, on „rahvuskultuuri“ (ja üldse „kultuuri“) mõiste määratlemine keeruline, ka päritoluga seotust on raske tajuda. Kuna uurimuse tulemuste põhjal tunnistavad eestlased ise, et määratlevad end rahvusena peamiselt keele kaudu (Pappel, Saro 2008: 125), ongi töö autori arvates emakeeleõpetusel kõigi õppeainete seast noore inimese rahvusliku identiteedi kujundamisel kõige kandvam roll.

Mõiste määratlemise teeb nii uurija enda kui ka õpetajate jaoks raskeks see, et tegelikult on tegemist pigem tundega, mis *peab tulema kuidagi inimesest seestpoolt* (Intervjueeritav nr 3) ning teinekord *tunneb mõni mingist teisest rahvusest inimene ennast rohkem selle kultuuri ja rahvuslikkusega seotuna, kui meie siin* (Intervjueeritav nr 3). Smithi seisukoha järgi on rahvuslik identiteet „pidev hinnangute, sümbolite, mälestuste, müütide ja traditsioonide mustri taastootmine ja ümbertõlgendamine, mis loob iseloomuliku rahvuspärandi ja indiviidi samastumise mainitud mustri, pärandi ja sellele omaste kultuurielementidega“ (Smith 2008: 18). Seega on teise rahvusesse kasvamine võimalik, sest rahvusesse mitte ainult ei sünnita, vaid kuuluvus sellesse kujuneb välja kasvamise ja õppimise toel (Smith 2008: 20).

Kaks õpetajat viiest toovad eraldi välja ka riiklike ning perekondlike traditsioonide ja rituaalide osatähtsust ja seda (*märkus: illustreerivalt*) *kuidas päeva alustatakse ning lõpetatakse* (Intervjueeritav 4). Martin Ehala ja Katrin Puur (2004) usuvad samuti, et rituaal on see vahelüli, mis võimaldab tegelikult suuremates kogukondades tekitada vastastikust usaldust, sest rituaalis osalemine nõuab pühendumist. Üksikisiku jaoks on aga tähendus emotsionaalne ning rituaalides

(näiteks laulu- ja tantsupidudel) osaletakse tunde pärast, mida see igale osalejale isiklikult pakub.

*Tulen ka kodudes selle tähtpäevade tähistamise juurde, eks. Ma ei arva, et me peaksime rohkem lippe lehvutama või kuidagi seadustama selle, et kes lippu majale ei pane, see saab trahvi, eks ju. See on ikka selline sisemine tunne ja tahtmine. /.../ No kui kodus me ise seda väärtustame, siis ka lapsed näevad, et see on oluline. (Intervjueeritav nr 2)*

Rahvuslikku ehk etnilist identiteeti mõistavad õpetajad kollektiivse identiteedi ühe vormina, mis puudutab eeskätt rahvust ning mõtestavad seda kui kuulumist mingisse rahvusgruppi. Rahvusliku identiteedi moodustavad õpetajate hinnangul kolm olulist tegurit: keel, päritolu ning kultuur, muuhulgas sellele omased ühised traditsioonid ning rituaalid.

#### **4.2.2. Rahvusliku identiteedi kujunemist mõjutavad tegurid**

Rahvustunde kujundamisel ja kasvatamisel peaksid sarnaselt väärtuskasvatusele samuti kool ja kodu, aga nüüdsest juba ka riik, käsikäes liikuma. Kui oluliste väärtuste kujundamisel usuti, et selleks pakub paremaid võimalusi kool, siis rahvustunde kujunemine peab alguse saama kodust ja perekonnast. Kõige selgemat seost näevad õpetajad rituaalide ning traditsioonidega, mis aitavad rahvustunnet kujundada nii kodu kui ka kooli tasandil.

*No kui ma mõtlen, et sellel vist on ikkagi ka ju nagu selge seos rituaalide ja traditsioonidega ja seal võiksid ju siis sünkroonis liikuda nii kool, kui ka kodu näiteks. Ja riik ka. Et noh kui väärtustatakse mingeid rahvuslikke rituaale, siis neisse suhtutaks ka nagu respektiga. Üsna keeruline on olla koolis pidulikult vabariigi aastapäeval, kui kodus sellest nagu üldse mingit numbrit ei tehta või on see nagu tavaline argipäev. (Intervjueeritav nr 4)*

*No alguse saab see ikka perekonnast ja juba enne kooli päris noorest east, nagu kõik asjad. Aga kool saab ka kaasa aidata kindlasti sellele. (Intervjueeritav nr 2)*

Selleks, et igasugune rahvustunne üldse areneda saaks, on õpetajate arvates kõige olulisem, et inimene tunneks ennast siin maal hästi. Selle tagatiseks on kindlustunne. Lapsel on vaja rahvustunde tekkimiseks *normaalset materiaalist baasi, kus tal on kõht täis ja hea olla* (Intervjueeritav nr 5), alles siis on võimalik rääkima hakata igasugusest enesearengust või rahvustunde kujundamisest. *Senikaua kuni inimene tunneb omal nahal, et midagi on puudu, ta ei hakka hindama ka riiki ega rahvust* (Intervjueeritav nr 5). *Ja näiteks kui inimene tunneb, et midagi on hästi, siis peaks ta*

*ära kuulama, sest sellest sõltub ka tema patriootlikkus või tahe olla just siin maal õnnelik* (Intervjueeritav nr 5).

*No see oleneb ka sellest muidugi, et kui hästi sa tunned ennast siin oma maal, eks. Et kas sa tunned, et sinuga arvestatakse, et sa oled oluline ja et sinu arvamust kuulatakse. Võib-olla vahel on keeruline oma riiki armastada, kui sa tunned, et sa ei loe või siin on asjad, mida sa ei saa muuta, aga mis sind häirivad nii hirmsasti, et sa pead kuskilt midagi paremat otsima.* (Intervjueeritav nr 2)

Rahvusliku identiteeditunde kujunemiseks on õpetajate sõnul kahtlemata vaja juuri ja kodukohatunnet. *Et sul oleks olemas perekond, et sa teaksid, kes sinu sugulased on ning oleksid tuttav nende käekäigu ja ajalooga* (Intervjueeritav nr 5). Teisalt arvab intervjueeritav nr 2, et rahvustunne tekib tavaliselt kõige paremini siis, kui mõneks ajaks oma riigist lahkuda ning vaadata seda naastes hoopis värskema pilguga. Järelikult ei tohiks arvata, et inimene, kes mitmeks aastaks välismaale kolib, ei tunne enda kodumaa ja rahvusega mingit seotust. Aeg ja õpetajate isiklik kogemus näitavad, et distants võib kodumaaga seotust hoopis kasvatada.

*Minu arust on see tore, kui noor inimene ka noores eas tahab maailmas ringi käia ja näha. Tegelikult see tunne, et kui tore on Eesti või kui oluline see Eesti on, tekib tihti siis, kui sa oled käinud võõrsil. /.../ Et kahe otsaga asi, see minemine ja tulemine.* (Intervjueeritav nr 2)

Kuna üheks olulisimaks rahvusliku identiteedi komponendiks on lisaks päritolule ka keel, peavad õpetajad oluliseks, et keelt tuleks hoida alati elujõulisena. Seejuures peab oma panuse andma riik, et tagada igas eluvaldkonnas ning õppetasemel eestikeelse hariduse omandamise võimalus, ka doktoriõpingutes. Selle eelduseks on, et inimesed tunneksid ennast oma keeles vabalt, ei häbeneks seda ja valdaksid keelt hästi ning korrektselt.

Noorte jaoks olulise mõjutajana peavad kõik õpetajad väga lugu kõiksugustest rahvatantsu ja -laulu ringidest, mis justkui salamisi õpilasi rohkem rahvuslikkuse vastu huvituma panevad ja seeläbi ka rahvusega seovad.

*Ma ise tegelen rahvatantsuga ja teen rahvatantsurühmi, ma arvan, et see on ka üks võimalus, kuidas natukene lähemale tuua ka sellist oma rahvuslikku identiteeti. Kui ma nüüd vaatan, et kui ma tantsijatele laenan kuskilt rahvarõivaid, siis nad on väga elevil ja siis tekib huvi, mis muster see seelikus on ja kust see pärit on. Mida see põll tähendab ja mida see vöö tähendab ja et see ka aitab. Loob seda oma identiteeti.* (Intervjueeritav nr 3)

Suurem osa uurimuses osalenud õpetajatest arvab, et tegelikult põhineb rahvustunne siiski peamiselt kokkuhoidmise ja kokkukuulumise tundel. *See on ikka*

*see sama tunne, mis laulu- ja tantsupidudel tekib, see üheskoos olemine ja tegemine. See, et sa näed, mida annab ära teha koos* (Intervjueeritav nr 6). Paraku tundub intervjueeritavale nr 3, et kokkuhoidmise tunne tekib tavaliselt ikka siis, kui on raske ning on tarvis üheskoos tegutseda. *Et kui tekib selline tunne, et on vaja kokku hoida ja midagi üheskoos ära teha või kuhugi poole püüelda, siis on see kergem tekkima* (Intervjueeritav nr 6).

*Noh ei tahaks ju öelda, et vastupidi, oleks jälle mingit häda, kus see rahvuslikkuse tunne jälle olulisemaks muutub. Et jah, kuigi meie ajalugu just seda näitab. Ilmselt see niimoodi vist on, et kui on kellegi võimu all vaja säilitada oma rahvust, siis on see palju lihtsam kui nüüd, mil meil on suur vabadus ja me kõik võime olla eurooplased ja ameeriklased või kes iganes. Tahaks küll, et see oleks kuidagi teisiti võimalik. Aga eks see ole vist nii, et kui on kadumise oht suurem, siis seda suuremaks see tunne jälle muutub.* (Intervjueeritav nr 3)

*Praegustel generatsioonidel ongi seetõttu ennast nagu keeruline määratleda, sest neil ei ole millegi eest võidelda ja midagi üles ehitada. Ja siis on kõik justkui iseenesestmõistetav ja siis see resignatsioon tuleb kuidagi selgemalt esile.* (Intervjueeritav nr 4)

Rahvusliku identiteedi kujundamisel on oma roll nii kodul ja perekonnal kui ka koolikeskkonnal ja kollektiivil. Mõlema puhul hindavad õpetajad kõrgelt rituaalide ja traditsioonide osatähtsust, mis aitavad kaasa rahvusliku identiteedi aluseks oleva kollektiivsuse ja ühtehoidmise tunde tekkimisele.

#### **4.2.2.1. Kodu ja perekond**

Kodul ja perekonnal on rahvustunde kujundamisel oluliselt suurem roll kui üldise väärtuskasvatuse puhul. Koolis on samuti võimalik rahvusliku identiteedi kujundamisega tegeleda vaid siis, kui õpilasel on juba olemas toetav kodune taust. *Kui kodu taga ei ole, siis ei tee kool mingisugust imet* (Intervjueeritav nr 5). Õpetajate hinnangul tekib rahvustunne perekondlikku liini pidi, seetõttu mängib rolli see, milliseid lugusid on vanemad lastele rääkinud ja kas ning millisena tajuvad nad ise lapsevanematena oma rahvuslikku identiteeti.

Perekondlikud arusaamad võtavad lapsed üle intuiitiivselt ja sellised tõekspidamised on tihti need, mis ka klassitundi jõuavad, olles aluseks sealsetele aruteludele ning võimalustele rahvusliku identiteedi kujundamiseks.

*Need kodused arusaamad tulevad ju lastega kooli kaasa ja tegelikult paistab ju nendest laste sõnavõttudest välja see, mida kodus räägitakse. Et missugust parteid kirutakse või kiidetakse*

*või kas räägitaksegi seda juttu ainult, et ongi vaja ära kolida kuhugi mujale välismaale või on võimalik ikka kuidagi siin ka hakkama saada. (Intervjueeritav nr 3)*

Kuigi perekonna ja kodu roll rahvusliku identiteedi kujunemisel on keskne, saab õpetajate hinnangul mõndagi ära teha ka koolis. *Elava ning argumenteeriva diskussiooniga on võimalik kummutada nii mõnedki kodused arusaamad, mis on omaks võetud, ilma et neid rohkem mõtestataks (Intervjueeritav nr 6).*

#### **4.2.2.2. Koolikeskkond ja kollektiiv**

Kuigi kodu ja perekonna rolli rahvustunde kujundamisel hinnatakse kõrgemaks, usuvad õpetajad, et see on suuresti ikkagi ka kooli ülesandeks. Koolikeskkonnas peetakse lisaks tunnis toimuvale parimateks rahvustunde kasvatajateks rahvuslikke rituaale ja *koolielu ilmestavaid tähtpäevi (Intervjueeritav nr 2):* aktusi ja muid pidulikke üritusi, mida tähistatakse väärikalt. *On aktused ja kõik valmistuvad selleks ja siis on ka selline oma koolipere tunne (Intervjueeritav nr 3).*

Klassitunnis on õpetaja võimuses näidata õpilastele, kui palju põnevad meie kultuuris tegelikult leidub. *Õpetaja saab tekitada õpilases uudishimu ja panna teda küsima ning aru pärima. Kui huvi on juba tekkinud, siis on sellega palju lihtsam edasi minna (Intervjueeritav nr 6).* Selleks võiks näiteks kirjanduse õpetaja arvestada, et lisaks *“Tasujale” ja „Kalevipojale“ on teisigi natukene alternatiivsemaid ja põnevamaid tekste, mis samamoodi aitavad meie rahvast väärtustada ja näitavad võib-olla paremini selle mitmekülgsust (Intervjueeritav nr 3).* Sarnaselt väärtuskasvatusele tuleks õpetajate hinnangul ka rahvuslikkust koolis kujundada kollektiivse tööna.

Rahvusliku identiteedi kujundamiseks pakuvad õpetajate hinnangul õppeainetest vaieldamatult parimaid võimalusi keel ja kirjandus. Veel mainitakse rohkem ajalugu ja ühiskonnaõpetust. Oma panuse saavad anda ka muusika- ja kunstiõpetuse õpetajad ning *miskitpidi on toon ka selles, kuidas õpetatakse võõrkeeli. Et kas võõrkeeled on miskitpidi nagu üliluslikud või on nad üks võimalustest, aga mitte klass kõrgemal (Intervjueeritav nr 4).*

#### 4.2.3. Emakeeleõpetus rahvusliku identiteedi kujundajana

Emakeeleõpetus, nii keele kui ka kirjanduse aine, pakub õpetajate hinnangul rahvusliku identiteedi kujundamiseks koolis absoluutselt parimaid võimalusi. *Parimaid võimalusi selleks pakuvad ikka keele ja kirjanduse ained. Ma ei kujuta küll ette, millises õppeaines seda veel ühtlasemalt ja paremini teha saaks. Eks rolli mängib muidugi ka see, et näiteks keele arendamisega tegeleb ainult keeleõpetus* (Intervjueeritav nr 6). Järgnevalt analüüsitakse emakeeleõpetuse ülesannet ja võimalusi juba täpsemalt.

##### 4.2.3.1. Emakeeleõpetuse ülesanne

Intervjueeritavate vastuste põhjal on emakeeleõpetuse kõrgeimaks sihiks õpilaste eneseväljendusoskuse arendamine. Kuigi intervjuu algfaasis selgus, et uuritavate arvates on väärtuskasvatus õppe- ja kasvatustöö kõige olulisem osa, siis emakeeleõpetuses peetakse nii suulise kui ka kirjaliku väljendusoskuse arendamist väärtuskasvatusest olulisemaks. Lugemis- ja kirjutamisoskus peab intervjueeritavate arvates igal juhul hästi selgeks saama, kuid kuna keeleõpetuse tunde, mis eeskätt just sellega tegelevad, on nädalas vaid paar, jääb igasugune väärtuskasvatus õpetajate sõnul pigem kirjanduse õpetuse kanda.

*No ega seda korrektset ja kaunist väljendusoskust mujalt ikka ei saa, see on küll emakeeleõpetuse kanda. Seda on vaja, et õpilane saaks igasugustes olukordades ja just suhtlussituatsioonides hakkama. Ja ega tegelikult on läinud ikkagi õpilaste kõnelemise oskus ja kirjutamise oskus niivõrd palju kehvemaks, et sellega peab kõvasti tegelema.* (Intervjueeritav nr 6)

*Kui me räägime keeleõpetusest, siis vot siin ma pean küll ütlema, et tegelikult on eriti oluline inimesed ikka lugema ja kirjutama õpetada. /.../ Ja ma tõstaksin selle ettepoole igasugusest väärtuskasvatusest. Ja selle järel ma siis tegeleksin väärtuskasvatusega. Nii et jah, eks see väärtuskasvatuse osa jääb ikka rohkem kirjanduse tundidesse.* (Intervjueeritav nr 5)

Samas peavad rohkem kui pooled vastanud õpetajatest mehaanilisest lugemis- ja kirjutamisoskuse õpetamisest olulisemaks ikkagi õpilase isiklikku arengut ning seda, et emakeeleõpetus aitaks õpilasel nii endast kui kaaslastest paremini aru saada. Lugemis- ja kirjutamisoskust peavad mõned õpetajad (Intervjueeritav nr 3 ja 6) nii iseenesestmõistetavaks, et ei peagi vajalikuks seda eraldi välja tuua. *Ma ei hakka selliseid väga elementaarseid asju nimetama, et nagu lugemist ja kirjutamist*

(Intervjueeritav nr 3). Tundub, et just arusaamise poole kipuvad emakeeleõpetajad igapäevases töös ära unustama, seetõttu on tore, et üks õpetajatest seda lausa eraldi rõhutab ning arwab, et see on väljendamisoskusest tähtsamgi. Magistritöö autor nõustub üdini Ehala arvamusega, et tänapäevases maailmas on „kommunikatiivselt ebapädev inimene ühiskonnas täiesti manipuleeritav“ (Ehala 2002b). Hea keeleline väljendus- ning arusaamisoskus aitab inimesel elus paremini hakkama saada ning tagab lisaks üksteisemõistmisele ka suurema läbinägelikkuse igasuguse manipuleerimise ning pettuse korral.

*On äkki ikkagi see, et see ainesihht võiks olla nagu julgustada ja aidata ja õpetada inimest ennast väljendama. /.../ Emakeeles ja kirjanduses ma saan aidata tal nagu iseennast selgemaks mõelda ja just nimelt ka sedapidi, et see keel on nagu väga selge vahend enda teistele selgeks tegemiseks. /.../ Ja noh see sama pool jälle, et mitte ainult keel ja kirjandus kui vahend, vaid keel ja kirjandus kui võimalik maailm, mille kaudu ma saan nagu seda oma maailma ehitada ja selle kaudu ka suhestuda teistega. Ma ikka pean oluliseks hästi seda ka, et keel ja kirjandus ei ole mitte ainult väljendamise pool, vaid ka arusaamise pool. (Intervjueeritav nr 4)*

Konkreetsimatest oskustest, mille kujunemist emakeeleõpetuse kaudu toetada, mainivad õpetajad veel koostöö- , läbirääkimis- ja esinemisoskust. Üks õpetajatest usub, et emakeeleõpetuse kaudu saab erinevatest väärtustest väga hästi õpetada ausust. *Ausus on oluline, tekstiloomes osas ka. Et ära kasuta klišeetid, kuid sul puudub nendega side. Kõnele ausalt sellest, mida sa tegelikult mõtled või mis on sinu jaoks tähtis ja oluline. Elus ka. (Intervjueeritav nr 4)* Lisaks juba nimetatule rõhutab intervjueeritav nr 3, et emakeeleõpetus annab kõigist õppeainetest parima võimaluse oma kultuuri ja kirjandusega tutvumiseks, sest et *ega tänapäeva noor inimene enam naljalt mingeid eesti klassikuid kätte ei võtagi* (Intervjueeritav nr 3).

#### **4.2.3.2. Emakeeleõpetuse võimalused**

Emakeeleõpetuse võimalusi rahvusliku identiteedi kujundamiseks hindavad kõik uurimuses osalenud õpetajad kõigist õppeainetest parimateks. Konkreetseid teemasid ükski õpetajatest küll välja ei too, ent kõik on ühisel seisukohal, et kõige parem on rahvuslikku identiteeti kujundada tekstide lugemise ja analüüsimise kaudu. *Tekstid on võimalik valida nii, et sealt kumab läbi meie ajalugu ja meie olemus* (Intervjueeritav nr 5). Kirjanik ja kirjandusteadlane Jaan Undusk usub eesti

kirjandusest rääkides niisamuti, et see „oli, on ja jääb eestluse tähtsaimaks identsusvahendiks“ (Undusk 1999: 249).

Ühtviisi häid võimalusi pakuvad õpetajate vaatekohast nii kirjanduse tunnis loetavad katkendid, kohustuslik kirjandus kui ka eesti keele tunnis kasutatavad harjutustekstid. Ühtlasi tõdeb intervjuueeritav nr 4, et rahvusliku identiteedi kujundamine tekstide kaudu on kõige *lihtsam viis* sellega tegelemiseks. Üks õpetaja (intervjuueeritav nr 6) lisab, et *tekstid ei tähenda ju ainult kirjandust, paljud rahvuslikkuse seisukohalt olulised teosed, nagu näiteks „Nimed marmortahvil“ on kolinud teleekraanidele*. Viimasel ajal juhitakse üha enam tähelepanu, et muutunud infokandjatel võib olla märgatav mõju inimese enesepildi kujunemisele: „Eestlaste kultuurimälu ja identiteet on traditsiooniliselt väga tihedalt seotud kirjandusega, ent üha tugevamat positsiooni rahvuse enesemõistmisel on omandamas ka audiovisuaalsed kanalid“ (Saldre 2010: 163). Seda enam, et noori ei paelu enam väga eesti kirjandusklassika lugemine. Kuigi kirjandusteos kannab selles peituvat mõtet kõige paremini edasi, tuleb tänapäeval leida teisigi viise, kuidas noortele rahvuslikkuse seisukohast olulist kirjandusvara tutvustada.

*Ma näen suuri võimalusi. Loeme tekste, seal on mingid teravad küsimused, need tõstatuvad. /.../ See pakub küllaga neid võimalusi. /.../ Eesti keeles ka, kui me loeme tekste ja peaksime nendele küsimustele vastama, mida tänapäeval siis see riigieksam ette näeb, siis tekste lugedes tõesti tekib neid võimalusi palju.* (Intervjuueeritav nr 2)

*Et ühest küljest ju igasuguste tekstide kaudu. Ja harjutustekstide sisu pool on kõige lihtsam viis.* (Intervjuueeritav nr 4)

*Sest kui me loeme mingeid tekste, siis seal ikka tulevad mingid probleemid. Ja ka kirjandusteoste põhjal eestluse kujundamist jälgida.* (Intervjuueeritav nr 3)

Intervjuueeritav nr 3 on seisukohal, et rahvuslikku identiteeti *saab kujundada väga väikeste võtetega, kasvõi näitelausetega*. Magistritöö autor on nõus, et rahvusliku identiteedi kujundamiseks piisab tihti tõepoolest vaid väikestest võtetest, ent siinse lõigu alguses esitatud mõte jätab mulje, et väärtusi saab õpilastesse sisendada kuidagi alateadlikult või lausa šamaanile omasel viisil ja nii, et õpilased sellest ise arugi ei saa. Väärtustamine, mis on osaks ka identiteeti kujunemisest, toimub peamiselt isikliku kogemuse ning läbielamise kaudu (Tuulik 2006: 52). Sellepärast tuleb ka väikeste võtete puhul, nagu seda on näitelaused, nende sisu üle arutleda või need mingi moel lahti mõtestada. Õpilase isikliku panuseta ei ole võimalik temasse



väärtusi sisestada, küll aga võib inimene võtta teatud väärtused omaks, ilma et ta väärtustamise protsessi täielikult teadvustaks.

Kuigi tekstide käsitlemine pakub õpetajate hinnangul rahvusliku enesemääratluse kujundamiseks parimaid võimalusi, pööravad intervjueritav nr 4 ja 6 tähelepanu võimalikule ohukohale. Nimelt tuleks tekstide valikul olla väga hoolikas, et mitte esile kutsuda soovitud vastupidist reaktsiooni. Samuti nõuab tekstide eelnev läbitöötamine ning õpilastele lugemiseks kohandamine küllaltki palju aega. Hea tekst peaks olema aktuaalne, õpilase jaoks huvitav, pakkuma lugejale samastumise võimalust ning teda isiklikult kõnetama.

*Seal on mul jälle ohukoht, et need ei oleks nagu liiga patriotlikud või nii. Ja ta ei tohi tekitada tõrget, vaid ta peab tekitama kaasamõtlemise koha ja seeläbi pakkuma ka nagu seda samastumise võimalust. (Intervjueritav nr 4)*

*Tekste on nii palju häid, mida kasutada. Muidugi peab sellega arvestama, et tekstide valikule kulub palju aega. Selliseid rahvuslikus võtmes kirjutatud tekste, mis tänapäeva noort ikkagi ka kõnetaks, ei olegi niisama lihtne leida. Kõik tuleb ju siis ikka ise enne läbi lugeda ja aktuaalne peaks see ka olema. (Intervjueritav nr 6)*

Tekstide kasutusvõimalustest kõneledes osutatakse sellega tavaliselt kirjandusõpetuse tunni võimalustele. Ühtviisi oluliseks rahvusliku identiteedi osaks peavad uurimuses osalenud õpetajad ka keele head valdamist, selle suhtes lugupidamise ülesnäitamist ning üleüldist keelelist korrektsust.

*Ja rahvuse mõttes ikkagi see, et ma nagu pakun talle pidevalt võimalust oma keelt täiendada ja selle kaudu ikkagi selle rahva mõtlemisviisi au sees hoida. Ühest küljest see tekstide sisu, et see oleks noore jaoks huvitav ja väärtustaks seda rahvusmomenti ja teiselt poolt siis see, et kui ma tegelen teadlikult sellega, et tema keel ja keele mitmekülgsus oleks arenev ja et arendada seda respekti, et on hea toon olla oma keele suhtes lugupidav ja korrektne. Et ei ole ükskõik, kuidas ma kirjutan või kuidas ma ennast väljendan. Ja sellega ma arvan, et on ka suurem potentsiaal, et ta väärtustab seda oma rahvuslikku mõtlemisviisi selle keele kaudu. (Intervjueritav nr 4)*

Seepärast ei suuda pea ükski õpetaja otsustada, kumb ainetest, kas eesti keel või kirjandus, pakub rahvusliku identiteedi kujundamiseks paremaid võimalusi. Kui kirjandus annab rohkem võimalusi arutlemiseks ning teemade ja probleemidega aktiivsemaks suhestumiseks, siis keeleõpetuse tunnid on hädavajalikud hea keeleoskuse omandamiseks. See on õpetajate arvates juba iseenesest väga suur ja oluline osa rahvuslikust identiteedist. Vaid üks õpetajatest (Intervjueritav nr 4) tõdeb pikema mõtlemise järel, et tema arvates pakub gümnaasiumiastmes paremaid

võimalusi eesti keele õpetus. *Ma isegi jään praegu mõtlema, et võib-olla eesti keel. Sest nagu ma ütlesin, siis kirjanduses on see fookus rohkem maailmaklassikal. Eesti keele fookus on jällegi gümnaasiumiastmes liikunud rohkem tekstipõhiseks ja alustekstide uurimiseks. /.../ Seal on väga palju põnevat materjali, millega toimetada, ja samas ka piisavalt väljakutset, et kogu aeg tegeleda õpilaste keelega* (Intervjueeritav nr 4). Tõepoolest, kuna gümnaasiumiastmes sisaldab kirjanduse valik väga palju põnevat maailmakirjandusest, jääb eesti kirjandus vaeslapse ossa (Intervjueeritav nr 4)

*Ma ei tahaks neist kumbagi nüüd valida, aga võib-olla õpilasi kaasa mõtlema paneb rohkem isegi kirjandus. Sest kui me loeme mingeid tekste, siis seal ikka tulevad mingid probleemid. Ja ka kirjandusteoste põhjal eestluse kujundamist jälgida. Keel muidugi ka. /.../ Minu jaoks on nii keel kui ka kirjandus mõlemad olulised.* (Intervjueeritav nr 3)

*No kui me räägime rahvuslikkuse seisukohast, siis keel on ju üks osa rahvusest. Selles mõttes peaks nad ikka kokku panema. Ühelt poolt inimeseks kasvamine käib kirjandusega ja keeleline kasvatus käib läbi eesti keele. Nii et ma ei saa neid tõsta nii, et üks on vähem või rohkem tähtis.* (Intervjueeritav nr 5)

Konkreetsetest teostest, mida rahvuslikkuse ja rahvusliku enesemääratluse teemadega siduda, mainivad õpetajad mitmel korral Andrus Kiviräha romaane „Mees, kes teadis ussisõnu“ (2007) ja „Rehepapp ehk November“ (2000). Õpetajate sõnul on need teosed, mis ärgitavad õpilasi mõtlema ning arvamust avaldama, sest eestlase kuju naeruvääristamine puudutab igat õpilast. *Ja kuidas õpilased ei tahtnud nõus olla Kiviräha käsitlesega eestlasest, see oli väga põnev. Kümnes klassis võtsin üheks alustekstiks katkendi romaanist „Mees, kes teadis ussisõnu“ ja samamoodi tegelikult ikka hakkavad nad mõtlema meie rahva olemusele üha enam* (Intervjueeritav nr 5). Veel soovitatakse tutvuda Mehis Heinsaare novelliga „Siin Põhjatahe all“ (2011) ning Maarja Kangro novellikogumiku „Ahvid ja solidaarsus“ (2011) niminovelliga. Kohustusliku kirjanduse puhul ei saa õpetajad üle ega ümber eesti klassikavaramusse kuuluvast „Tõe ja õiguse“ romaanisarjast (1926–1933). Veel on rahvuslikkuse temaatikat käsitledes analüüsitud Jaan Krossi romaani „Wikmani poisid“ (1988) probleemistikku ja tutvutud Albert Kivikase Vabadussõja-teemalise teosega „Nimed marmortahvil“ (1936).

Õpetajad soovivad pigem kasutada tänapäevasemaid tekste, mis esindavad kaasaegse inimese vaateid ning uskumusi. Ühelt poolt on õige, et tekst peaks olema

kaasaegne ja õpilase jaoks huvitav. Teisalt tekitab see ohu, et eesti kirjandusklassika vajub tänapäeva noore jaoks unustuse hõlma ning hääbub niiviisi sootuks. Ühised eestluse aluseks olevad tüvitekstid peaksid siiski kuuluma ka iga tavainimese lugemisvarasse, mitte jääma vaid haritlaste ja kirjandus- ning kunstiinimeste pärusmaaks. Sepp ja tema kaaskondlased on samuti seisukohal, et kultuurne inimene võiks ju umbkaudugi teada, milline klassikaline kirjanik millal elas ja milliseid raamatuid kirjutas (Sepp jt 2010).

Eelnevat kokku võttes ütleb intervjuueritav nr 5 tabavalt, et *tegelikult ei ole ju vahet, missugust teost käsitleda. See ei pea isegi olema eesti kirjandusest, võib ju võtta mingi maailmakirjanduse teose ja tuua siia paralleelselt Eesti kõrvale*. Magistritöö autor usub samuti, et võimalusi on nii tekstide näol kui ka muul moel ohtrasti, ent nende tegelik teostus sõltub juba konkreetsest õpetajast ning tema panusest. Kuigi emakeeleõpetuses pakuvad tekstid rahvusliku identiteedi kujundamiseks tõepoolsest kõige lihtsamat ja loomulikumat viisi, ootas uurija siiski, et õpetajad tooksid intervjuu käigus välja konkreetsemaid teemasid, millega rahvusliku identiteedi kujunemist toetada.

#### 4.2.3.2.1. Pärimuse roll

Pärimuse teema kaasati eraldiseisvana uurimistöösse magistritöö autori isikliku huvi tõttu. Kuigi uurija arvates on pärimus see, mis lisaks keelele kõige tugevamalt rahvuslikku enesemääratlust loob, jääb mulje, et see on praegusel ajal väljaspool väiksemaid etnilisi kooslusi oma tähendust kaotamas. Kuna uurimuses osalenud õpetajad seovad pärimuse teema emakeeleõpetuse võimalustega, esitatakse alamkategooria „Pärimuse roll“ kõrgema taseme kategooria „Emakeeleõpetuse võimalused“ all.

Pärimuse osa rahvusliku identiteedi kujunemisel hindavad õpetajad just eriti tänapäeva noorte jaoks tähtsaks ning ütlevad kahjutundega, et gümnaasiumi emakeeleõpetuses ei ole sellega tegelemiseks aega, sest pärimuse puhul ei piisa vaid teoreetilise ülevaate andmisest, vaid oluline on seda ise kogeda *ja lasta sel endaga kõneleda* (Intervjuueritav nr 6).

*Minu arvates on see väga oluline. /.../ Mul on nii kahju, et ma ei ole jõudnud seda koolis eriti teha, selleks pole aega, tahaks rohkem. (Intervjueeritav nr 2)*

*See on minu arvates hästi huvitav teema. Ja sellega on hästi selgelt seotud see, et minu arvates pärimusel on hästi palju kõnelda. Just tänapäeva noorele. Üks selle konkse on minu arvates see, et selleks tuleb võtta aega. Olla pärimuse lugude sees, neid ka ise jutustada. /.../ Ja üks kogemus veel, miks ma ütlen, et see aja faktor on pärimuse juures hästi oluline, oli siis, kui ma kutsusin kooli regilaulja. Me olime aulas ja ma mõtlesin, et ta laulab mõne laulu ja siis ta räägib regilaulust, nelikümmend viis minutit aega ja nii. Siis tema pani meid ringi istuma ja ütles, et regilaulu põhimõte on ju see, et me hakkame nüüd laulma ja siis järgmise rea kordame. Aga meid oli klassis kolmkümmend kuus ja siis me laulsime ja laulsime. Mina vaatan närviliselt kella ja saan aru, et tund saab kohe läbi ja me ei ole sellest laulust nagu kaugemale jõudnud. Kui ma lõpuks maha rahunesin, ja mõtlesin, et nii on, et las ta siis olla, siis hakkas tööle nagu midagi muud. Ja kui ma tulin selle klassiga sealt aulast tagasi, siis kõik olid saanud kogemuse. See oli nagu oluliselt olulisem kui ükskõik kui pikk loeng sellest, mis asi on regilaul. (Intervjueeritav nr 4)*

*Pärimuse maailm on niivõrd põnev ja lai, et selle põhjal võiks terve emakeeleõpetuse kursuse luua. Seda oleks vaja tänapäeva noortel, sest neil puudub sellega igasugune sügavam kokkupuude. (Intervjueeritav nr 6)*

Samas on pärimuse tutvustamine ja selles olemine (Intervjueeritav nr 4) väga oluline, sest õpetajate hinnangul ei taju õpilased enam selle mõiste tähendustki. Rüütel (2010: 509) on arvamusel, et „pärimuse“ mõiste hakkab hägunema, kuna praegusaja inimesed puutuvad sellega väljaspool kitsaimaid etnilisi kogukondi väga vähe kokku. Seepärast on töö autori arvates tänuväärne, et üha enam korraldatakse pärimusfestivale ning on tore, et etnostilis rõivastest ja selle muustritega toodetest on saanud lausa omaette moetrend.

*See sõna „pärimus“ on õpilastele nii keeruline. Kui meil oli sel sügisel pärimuseteemaline jutukonkurss, siis esimese hooga vaatasid mulle klassist vastu täiesti segaduses näod. Nad ei saanud üldse aru, millest ma räägin. (Intervjueeritav nr 5)*

*Lastel on väga raske pärimuse teemal kirjutada, sest ega nad täpselt enam aru ei saa, mis see pärimus on. (Intervjueeritav nr 3)*

Pärimuse tundmine ja mäletamine on õpetajate arvates oluline põhjusel, et see annab rahvusele ühise taustsüsteemi (Intervjueeritav nr 6) ning aitab meid teistest rahvastest millegi poolest eristada, tõstes sellega ka rahva positiivset eneseteadvust. Nii nagu pakkus väärtuskasvatuse abi õpilase toetamisel ja enese määratlemisel, pakub ka pärimus. Ma arvan, et pärimus on ikkagi see koht, mis aitab õpilasel kuskile kinnituda, et ta ei oleks nagu mitte keegi või mitte kuskil (Intervjueeritav nr 4). Teatud moel on see hingerahu küsimus (Intervjueeritav nr 5),

*See on väga oluline, jah. Me jõuame ikka tagasi sinna, et inimene peab teadma, kes ta on. Siis suudab ta kujundada ka mingisugust rahvuslikkust. Nii isiklikul kui riigi tasandil. (Intervjueeritav nr 5)*

*Nagu ma enne ütlesin ka, siis see, et kui sa tahad ikkagi teada, kes sa siis oled või mis meid siin seob ja mis meid eristab, siis ongi ikkagi see sama vana põhi ühe olulise osana. Loomulikult on ka lähiajalugu meid muutnud ja tänapäev muudab meid, aga kõik see, mis on varem olnud, on oluline. Ja ka selleks, et mõista oma vanemaid põlvi ja põlvkondi. Mitte ainult ema-isa, vaid ka veel vanemaid, sinna päris algusesse välja. Ilmselt nendega ju enam ei kohtu, aga et kuidagi selle oma pildi loomisel. (Intervjueeritav nr 2)*

Sarnaste tulemusteni jõudis uurimuse läbiviimise tulemusena ka Rüütel (2003), kelle järgi annab oma juurte tunnetamine tänapäevases maailmas kindlustunde, võimaldab eristuda massist ja jääda eestlaseks. Järelikult tuleb esivanemate kultuuri tulevastele põlvedele edasi anda, et säiliks kultuuriline järjepidevus ja põlvkondade side. Intervjueeritav nr 5 on tähele pannud, et õpilased ei mõtle tegelikult sellele ega taju, et *see, et mina olemas olen ja niimoodi elan, nagu ma elan, on tegelikult ka kellegi jaoks mingil hetkel pärand*. See on ilmselt igati õigustatud, sest koolinoore jaoks jääb intervjueeritava nr 5 tehtud tähelepanek veel liiga kaugesse tulevikku.

Analüüsides pärimuse kohta uues gümnaasiumi riiklikus õppekavas, on kurb tunnistada, et pärimusele ja pärimuskultuurile seal vaid üksikuid sõnu ning ridu pühendatakse. Emakeeleõpetajaid teeb murelikuks ja ettevaatlikuks, et tänapäeva noored ei tunne oma ajalugu. Erkki Hulkki (2007) usub samuti, et ajaloosidemete nõrgenemine on üks tänapäevase lääne maailma ja selle kultuuri arengumärke.

Pärimuslike sidemete hoidmiseks on õpetajad lisaks eespool esitatud näidetes nimetatule kasutanud erinevaid võtteid. Selleks on palutud õpilastel koostada sugupuu uurimistöö, koguda vanemate või vanavanemate mälestusi või kaasaegset rahvaluulet ja kirjutada näiteks ise mõni jutukene. Üks õpetajatest on vanaaegsete tööriistadega tutvumiseks koostanud töölehti ning toonud vanaaja eluolu kirjeldamiseks pastladki klassi.

Pärimuse rolli rahvusliku identiteedi kujundamisel hindavad õpetajad kõrgelt. Küll aga tõdevad kõik, et uus õppekava annab sellega tegelemiseks väga vähe võimalusi, kusjuures õpetajad sooviksid pärimusliku ainesega tegelemisele rohkem aega pühendada. *Teiste ainete kohta ma küll nüüd ei tea, aga ma ise oma aines*

*mõtlen, et põhikoolis on seda küll. Aga gümnaasiumis uue õppekava järgi ei ole rahvakultuurist küll midagi. Sellest on väga kahju* (Intervjueeritav nr 6).

#### **4.2.3.3. Emakeeleõpetaja positsioon**

Kuigi emakeeleõpetajate roll ja vastutus õpilaste rahvusliku identiteedi kujundamisel on suur, on uuritavad seisukohal, et õpetaja positsioon ühiskonnas üldiselt *ei ole eriti roosiline* (Intervjueeritav nr 3). Põhiliseks murekohaks on kõigil uurimuses osalenud emakeele ja kirjanduse õpetajatel ülekoormatus, mis tekitab koolis lisapingeid ja seab emakeeleõpetajad võrreldes teiste ainete õpetajatega ebavõrdsesse seisu. Seda enam, et emakeeleõpetajad on harilikud need, kes *seisavad õpilaste üldkultuurilise arengu eest* (Intervjueeritav nr 2) ning täidavad koolis mitmeid teisigi lisaülesandeid.

*Ma arvan, et ega õpetajatesse suhtutakse kõigisse ühte moodi. Olenemata ainest. Küll aga on emakeeleõpetaja oluliselt rohkem üle koormatud kui kõik teised. /.../ Et selles mõttes oleks hädapärane küll, et emakeeleõpetajatele kehtestataks oluliselt madalam normkoormus kui on teistel õpetajatel.* (Intervjueeritav nr 5)

*Aga see, mis toimub pärast tunde ja õhtusel ajal ning öösiti ja nädalavahetustel, seda lihtsalt ei kujuta keegi ette. Ja nii palju, kui on eesti keele õpetajal töid parandada, ei ole ühegi teise aine õpetajal. Nii et ma arvan, et see positsioon ei ole hea.* (Intervjueeritav nr 3)

Koormuse vähendamiseks ning olukorra tasakaalustamiseks ootavad õpetajad nii madalama normkoormuse määramist kui emakeele tundide arvu suurendamist, mis vähendaks oluliselt nii õpilaste kui ka õpetajate koduste tööde mahtu. *Ehk siis tegelikult, kui oleks rohkem tunde, siis väheneks koormus õpilastel igal juhul. Me saaksime palju tööd ära teha koolis. Me saaksime tekste üheskoos analüüsida ja ma arvan, et meie kirjaoskuse tase igal juhul tõuseks* (Intervjueeritav nr 5). Lahendusena näevad nii intervjueeritav nr 2 kui ka 6, et emakeelt võiks sarnaselt teistele keeleainetele õpetada tasemerühmades. *See oleks kasulik eelkõige õpilastele, aga loomulikult aitaks ka tasakaalustada emakeeleõpetajate suur töökoormust, mis on ikkagi tegelikult gümnaasiumiastmes meeletu* (Intervjueeritav nr 2). Tõenäoliselt ei jää just seetõttu eesti keele ja kirjanduse õpetajatel aega, et väljaspool keele- ja kirjandusõpetust üldkultuurilistel teemadel sõna võtta, mistõttu paistab intervjueeritavale nr 4 emakeeleõpetaja roll suisa *tagurlik* (Intervjueeritav nr 4). *Et äkki neid emakeeleõpetajaid nagu võiks olla rohkem kuulda või näha. Ja võib-olla just nagu sõna võtmas mingitel üldkultuurilistel teemadel, mitte nagu ainult keele või*

*haridusega seotult. Et tuleks nagu esile see, et eesti keele ja kirjanduse õpetaja on üks mõtleval inimene* (Intervjueeritav nr 4).

Meeldiva tõdemusena toovad emakeeleõpetajad oma tööst välja ka positiivset. Intervjueeritav nr 6 lisab, et *kuigi koormus on suur ja kohustusi palju, on tore mõelda, et mõnest õpilasest saab suuresti tänu minule targem ja parem inimene*. Ka intervjueeritav nr 2 arvab, et kuna kolleegidega lävivad emakeeleõpetajad oluliselt rohkem kui teiste ainete õpetajad, *siis selles mõttes on tore olla emakeeleõpetuse õpetaja*. Kuigi positiivset on emakeeleõpetajate töös ilmselt enamatki, on oluline ka raskustest rääkida. Seni, kuni raskusi salatakse või neid varjata püütakse, ei olegi muutusi oodata.

#### **4.3. Töö kitsaskohad**

Uurimus viidi läbi kvalitatiivsel meetodil, mis oli magistritöö autori jaoks uudne ning andis esmakordse kogemuse. Kuna uurimuse puhul on tegemist ühekordse uuringuga ning valimi moodustavad viis Tartu linna gümnaasiumiastme emakeeleõpetajat, siis kindlasti ei saa tulemusi üldistada Eesti kõigile ega ka Tartu linna gümnaasiumiastme emakeeleõpetajatele.

Siinse magistritöö edasiarendusena võiks uurimusse kaasata ka õpilased, et saada koolis ja hariduselus valitsevast olukorrast parem pilt ning arvestada mõlema õppeprotsessis osaleva poolega. Samuti võiks edaspidistes analoogsetes uurimustes andmete kogumiseks erinevaid meetodeid kombineerida või kasutada andmete analüüsimiseks mitut erinevat analüüsimeetodit.

Töö kitsaskohaks oli kindlasti ka uurija vähene kogemus kvalitatiivse uurimuse ning poolstandardiseeritud intervjuude läbiviimisel ja andmete interpreteerimisel. Samuti oleks olnud mõistlik valida kitsam lähenemisnurk. Sellisel juhul oleks võinud valimisse kaasata oluliselt rohkem õpetajaid. Samas oli uurija eesmärgiks jõuda õpetajate sügavamate mõtete ja tundmusteni, mis nõuab eelnevat sisseelamist. Töö autor on kindel, et saadud kogemuse najal oskab ta edaspidi analoogse uurimuse läbiviimisel küsimusi paremini sõnastada, et oma uurimisküsimustele veelgi tuumakamaid vastuseid saada ja intervjuu kulgu paremini juhtida. Ka ajalist ressursi on järgmistel kordadel võimalik paremini jagada.

## KOKKUVÕTE

Magistritöö „Väärtuskasvatus emakeeleõpetuses: emakeeleõpetajad kui rahvusliku identiteedi kujundajad“ eesmärgiks on selgitada välja, kas ja mil määral tajuvad emakeeleõpetajad ennast iseenda hinnangute põhjal õpilaste rahvusliku identiteedi kujundajatena.

Uurimuses osales nelja erineva Tartu linna üldhariduskooli viis gümnaasiumiastme emakeeleõpetajat. Empiiriliste andmete kogumiseks kasutati poolstandardiseeritud intervjuu meetodit. Intervjueerimisel kogutud ja seejärel transkribeeritud andmeid analüüsiti kvalitatiivse sisuanalüüsi meetodi abil ning kogutud materjali põhjal moodustati kaks põhikategooriat, mis jagunevad omakorda alamkategoriateks.

Uurimuse tulemusena said vastuse kõik töö algfaasis püstitatud uurimisküsimused (vt lk 5). Andmete analüüsimise ja interpreteerimise tulemusena selgus, et gümnaasiumiastmes jääb õpilaste üha suurema iseseisvumise tõttu oluliste väärtuste kujundamine põhiliselt kooli kanda. Kuigi väärtuskasvatust mõistavad õpetajad koolis kollektiivse tööna, mõjutavad gümnaasiumiõpilaste väärtushinnangute suunda kõige rohkem need aineõpetajad, kellega õppetöö jooksul enim kokku puututakse. Sellisteks õppeaineteks peavad õpetajad ka emakeelt ja kirjandust.

Kui väärtuskasvatus ja selle põhimõtted tunduvad osale õpetajatest teatud moel loosunglikud, siis rahvuslikku kasvatust ja rahvusliku identiteedi kujundamisele keskendumist peavad oluliseks kõik uurimuses osalenud õpetajad. Rahvusliku identiteedi moodustavad õpetajate hinnangul kolm põhikomponenti: keel, päritolu ja kultuur, millest viimase puhul tuuakse eraldi välja rituaalide ja traditsioonide tähtsust rahvusliku identiteedi kujundamisel.

Emakeeleõpetuse puhul peetakse rahvusliku enesemääratluse kujundamisel ühtviisi oluliseks nii keele- kui ka kirjandusõpetust. Need õppeained pakuvad õpetajate hinnangul rahvusliku identiteedi kujundamiseks kõigist õppeainetest absoluutselt parimaid võimalusi. Rahvusliku enesemääratluse vormimiseks



kasutavad õpetajad nii keeles kui ka kirjanduses erilaadseid tekste. Tekstide valikul eelistatakse pigem tänapäevasemaid allikaid ning mainitakse vähem kirjandusklassikasse kuuluvaid teoseid. Kui kirjanduse õpetus annab rohkem võimalusi arutlemiseks, siis keeleõpetuse tunnid on hädavajalikud hea keeleoskuse omandamiseks. Korrektne keeleoskus on õpetajate arvates juba iseenesest väga suur ja oluline osa rahvuslikust identiteedist. Vähemalt sama tähtsaks peavad õpetajad ka pärimuse osalust, ent nendivad kahjutundega, et kehtiv riiklik õppekava ning vähene ajaressurss ei võimalda sellega tegelemist.

Emakeeleõpetajad tajuvad end väga selgesti õpilaste rahvusliku identiteeditunde kujundajatena ning leiavad, et nii suurt mõju õpilase rahvusliku enesemääratluse kujundamisel kui on emakeeleõpetusel, ei ole ühelgi teisel õppeainel. Seepärast ei jäta ükski õpetajatest mainimata, et keeleõpetuse tunde on gümnaasiumiastmes liiga vähe, mistõttu hakkab kiiresti langema õpilaste keeleoskus ning kasvab koduste tööde maht. Hoolimata vastutusrikkast rollist tajuvad kõik emakeeleõpetajad, et neid ei märgata ega tunnustata piisavalt: õpetajad tunnevad, et on ülekoormatud ja alamakstud. Sellepärast langeb õpetuse kvaliteet ning kõrvale jäävad väga paljud olulised teemad, mida tuleks emakeeleõpetuses käsitleda, et toetada õpilase kasvamist õnnelikuks, iseenesest lugupidavaks ning kodumaad, keelt ja kultuuri väärtustavaks inimeseks.

Uurimuse tulemused ei ole üldistatavad kogu Eesti ega isegi mitte Tartu linna emakeeleõpetajatele, ent pakuvad väikese sissevaate siinses uurimuses osalenud õpetajate mõtetesse seoses nende rolliga õpilaste rahvusliku identiteedi kujundamisel. Uurimuse tulemusi on võimalik arvesse võtta nii õppekavaarenduses kui ka õppematerjalide väljatöötamisel. Intervjueerimine mõjus õpetajate endi sõnul teatud moel valgustavana ka neile, sest nüüdsest tajuvad nad oma rolli rahvusliku identiteedi kujundajatena veelgi paremini. Õpetajate soovitatud materjalidest ja teemadest saavad abi nii õpetajakoolituse üliõpilased kui ka tegevõpetajad.

## SUMMARY

The aim of the Master's thesis "Values education in teaching the native language: teachers of the native language as the developers of national identity" is to find out, based on their own assessment, whether and at which extent the teachers of the native language perceive that they are the developers of pupils' national identity.

Five upper secondary school native language teachers from the general education schools of Tartu participated in the survey. For the collection of empirical data the semi-standardised interview method was applied. Data collected and transcribed in interviews is analysed according to the qualitative content analysis method and the material is gathered into two main categories, which are divided into sub-categories.

The survey gives answers to all research questions (see p. 5). As the result of the analysis and interpretation of the data, it comes out that on the gymnasium level pupils are more and more independent and the values have to be developed mainly by school. Although teachers understand values education as collective work at school, the values of the upper secondary school pupils are mostly influenced by the teachers teaching some certain subject and having a closer contact with the pupils. Teachers name as one of such subjects the mother tongue and Estonian literature.

Some teachers think that values education and its principles sound like slogans in a way, but teaching patriotic values and national identity is very important according to most teachers participating in the research. Pursuant to their opinion national identity comprises three main components: the language, the origin and the culture, and in case of the last one the importance of rituals and traditions in the development of national identity is separately stressed.

When teaching the native language both – the language and literature are considered important from the aspect of national self-determination development. According to the teachers and in comparison with other subjects, teaching the Estonian language and literature gives the best opportunities for the development of national identity. Teachers use different kind of texts in teaching the language and

literature to formalise national identity. When choosing the texts more contemporary sources are preferred and literary classics are mentioned less often. When literature lessons enable more discussion, then language lessons are vital for learning perfect language skills. According to teachers precise language skills play an important and significant role in national identity. They add that it is important to study heritage, but unfortunately the new curriculum and limited time resources leave no time for it.

Teachers of the native language perceive their role as the developers of pupils' sense of national identity very clearly and think that no teacher of another subject has such an effect on pupils than the teacher of the native language developing national self-determination. Therefore, all teachers use the opportunity and stress the fact that the number of language lessons on the upper secondary level is clearly inadequate because of which the level of pupils' language skills is decreasing and the amount of homework is increasing. Despite the important role, all native language teachers feel that they are not noticed and appreciated adequately: teachers think that they are overloaded and underpaid. Due to that the quality of teaching deteriorates and many important language topics are not covered, which might support pupils in becoming happy individuals, having adequate self-respect and able to value their homeland, language and culture.

The results of the survey should not be generalised in the context of Estonia or even Tartu, but rather provides an insight in the thoughts of the teachers who participated in the research in relation with their role in the development of pupils' sense of national identity. The results of the research may be taken into account when developing the curriculum or supplementary materials. Participation in interviews has had an enlightening effect on them as they have started to perceive the importance of their role as the developers of national identity better. The materials and topics recommended by teachers are useful for active teachers and students taking teacher training courses.

## **TÄNUSÕNAD**

Olen väga tänulik kõigile uurimistöös osalenud õpetajatele, kelle jagatud mõtted ning tundmused moodustavad siinse magistritöö tuumiku ning on selle suurimaks väärtuseks.

Täna ka pilootuurimuses osalenud õpetajat, kelle tähelepanekud ning heatahtlikud soovitusid aitasid üle vaadata intervjuerimisküsimuste kitsaskohad ning kõrvaldada nii mõnegi ebatäpsuse.

## KIRJANDUS

- Antikainen jt** = Antikainen, Ari, Risto Rinne, Leena Koski 2009. Haridussotsioloogia. Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus.
- Blackburn, Simon 2002.** Oxfordi filosoofialeksikon. Tlk. Bruno Mölder, Märt Väljataga. Tallinn: Vagabund.
- Chisholm, Lynne, Bryony Hoskins 2004.** Sissejuhatus: teed ja vahendid mitteformaalse õppe väärtuse kasvatamiseks. – Väärtuste kasvatamine. Potentsiaal ja sooritus mitteformaalses õppes. Toim. Lynne Chisholm, Bryony Hoskins, Christian Clahniga. Strasbourg: Euroopa Nõukogu kirjastus, lk 9–17.
- Cooper jt** = Cooper, Maxine, Eva Burman, Lorraine Ling, Cveta Razdevsek-Pucko, Joan Stephenson 2009. Praktilised strateegiad väärtuskasvatuses. – Väärtused, iseloom ja kool: väärtuskasvatuse lugemik. Koost. Märt Pöder, Margit Sutrop, Pille Valk. Tartu: Eesti Keele Sihtasutus, lk 146–190.
- De Bot, Kees, Saskia Stoessel 2002.** Introduction: Language Change and Social Networks. – International Journal of the Sociology of Language nr 153, lk 1–7.
- Ehala, Martin 2002a.** Tegelikkuse kujundamisest emakeeleõpetuse kaudu. – Õpetajate Leht 18. jaan.
- Ehala, Martin 2002b.** Emakeeleõpetuse ülesanded 21. sajandi algul. – Õpetajate Leht 18. okt.
- Ehala, Martin, Katrin Puur 2004.** Laulupidu kui rituaal, protsess ja võrgustik. – Õpetajate Leht 24. dets.
- Ehala, Martin, Katrin Niglas 2004.** Eesti koolinoorte keelehoiakud. – Akadeemia nr 10, lk 2115–2142.
- Ehala, Martin, Anni Tammemägi 2012.** Eesti õpilaste keelehoiakud 2011. aastal. – Keel ja Kirjandus nr 4, lk 241–260.
- EKSS I** = Eesti keele seletav sõnaraamat, 1. köide 2009. Toim. Margit Langemets, Mai Tiits, Tiia Valdre, Leidi Veskis, Ülle Viks, Piret Voll. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.
- EKSS IV** = Eesti keele seletav sõnaraamat, 4. köide 2009. Toim. Margit Langemets, Mai Tiits, Tiia Valdre, Leidi Veskis, Ülle Viks, Piret Voll. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.
- Epner, Luule 2006.** Rahvuslik identiteet ja klassikamängud millenniumivahetuse Eesti teatris. – Acta Semiotica Estica III, lk 11–25.
- Ester jt** = Ester, Peter, Michael Braun, Henk Vinken 2006. Eroding Work Values? – Globalization, Value Change and Generations: A Cross-National and Intergenerational Perspective. Toim. Peter Ester, Michael Braun, Peter Mohler. Boston: Brill, lk 89–113.
- GRÕK** = Gümnaasiumi riiklik õppekava 2011; <https://www.riigiteataja.ee/akt/114012011002>.

- GRÕK lisa 1** = Gümnaasiumi riiklik õppekava 2011. Lisa 1. Ainevaldkond „Keel ja kirjandus“; [https://www.riigiteataja.ee/aktilisa/1140/1201/1002/VV2\\_lisa1.pdf#](https://www.riigiteataja.ee/aktilisa/1140/1201/1002/VV2_lisa1.pdf#).
- Hargla, Indrek 2013.** Kultuuripärandi aasta väärtustab eestlust. – Eesti Päevaleht 21. veebr.
- Harro-Loit, Halliki 2011.** Väärtusarenduse analüüs – miks ja kuidas? Tartu: Eesti Keele Sihtasutus.
- Hartmann, Nicolai 2002.** Moral phenomena: Volume one of Ethics. London: Allen & Unwin.
- Hasselblatt, Cornelius 2008.** Rahvuskultuuri paradoks ning eesti keele tähtsus. – Rahvuskultuur ja tema teised. Toim. Rein Undusk. Tallinn: Underi ja Tuglase Kirjanduskeskus, lk 13–21.
- Haydon, Graham 2006.** Values in Education. London: Continuum.
- Hellermäe, Kärt 1998.** Rahvuskultuur ja reservaat, rahvuskultuur kui pimeduses õitsev lill. – Postimees 11. okt.
- Hint, Mati 2008.** Eesti rahvusluse moraalne tõus ja langus. – Postimees 21. juuni.
- Hirsjärvi, Sirkka 1998.** Kasvatuse väärtused ja eesmärgid tänapäeval. – In Via Educationis. Toim. Katrin Kameriv, Inger Kraav. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, lk 7–14.
- Hirsjärvi, Sirkka, Jouko Huttunen 2005.** Sissejuhatus kasvatusteadusesse. Tallinn: Medicina.
- Hulkki, Erkki 2007.** Meedia, väärtused, identiteet ja kunstikasvatus. – Eesti Päevaleht 27. veebr.
- Husen, Torsten, Neville T. Postlethwaite 1988.** The International Encyclopedia of Education. Vol. 6, M–O: research and studies. Oxford; New York, Beijing: Pergamon Press.
- Inglehart, Ronald, Wayne E. Baker 2000.** Modernization, Cultural Change and the Persistence of Traditional Values. – American Sociological Review, Vol 56, No 1, pp 19–51.
- Jansen, Ea 2000.** Rahvuseks saamise raske tee. – Akadeemia nr 12 (6), lk 1155–1188.
- Jung, Nelli 2013.** Noorsootöö kui väärtuskasvatus. – Väärtuspõhine kool. Eesti ja maailma kogemus. Koost. Margit Sutrop. Toim. Gea Kangilaski, Mari-Liisa Parder, Triin Pisuke-Roos. Tartu: Eesti Keele Sihtasutus, lk 320–338.
- Kitsing, Maie 1998.** Rahvuslikkus – on see väärtus tänasele koolile ja õpilasele? – Väärtuskasvatus. Toim. Jaan Mikk. Põltsamaa: AS Vali Trükikoda, lk 6–16.
- Kitsing, Maie 2001.** Eesti kool isamaalisuse kasvatajana. – Kasvatus ja aated. Toim. Hasso Kukemelk, Karl Karlep, Edgar Krull, Jaan Mikk, Einike Pilli, Karmen Trasberg. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, lk 34–37.
- Kotov, Kaie 2005.** Kultuur, identiteet ja enesekirjeldus. – Acta Semiotica Estica II, lk 184–192.
- Kraav, Inger 2013.** Õpetaja väärtuskasvatana. – Väärtuspõhine kool. Eesti ja maailma kogemus. Koost. Margit Sutrop. Toim. Gea Kangilaski, Mari-Liisa Parder, Triin Pisuke-Roos. Tartu: Eesti Keele Sihtasutus, lk 282–288.
- Krull, Edgar 2000.** Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

- Krull, Edgar 2002.** Eesti õpetaja pedagoogilised arusaamad, arvamused ja hoiakud millenniumivahetusel. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kuurme, Tiit 2009.** Peab-pedagoogika ja sihiseadmise eetika. – Väärtused ja väärtuskasvatus. Valikud ja võimalused 21. sajandi Eesti ja Soome koolis. Koost. Margit Sutrop, Pille Valk, Katrin Velbaum. Tartu: Eesti Keele Sihtasutus, lk 159–174.
- Laherand, Meri-Liis 2008.** Kvalitatiivne uurimisviis. Tallinn: OÜ Infotrukk.
- Lewis, Richard D. 2003.** Kultuuridevahelised erinevused. Kuidas edukalt ületada kultuuribarjääre? Tallinn: TEA Kirjastus.
- Lilles, Laura, Piret Siivelt 2009.** Eesti kool vajab head väärtuskasvatust. – Õpetajate Leht 9. okt, lk 13.
- Lilles, Laura, Pille Valk 2009.** Õpetajate vaated väärtuskasvatusele. – Väärtused ja väärtuskasvatus. Valikud ja võimalused 21. sajandi Eesti ja Soome koolis. Koost. Margit Sutrop, Pille Valk, Katrin Velbaum. Tartu: Eesti Keele Sihtasutus, lk 435–456.
- Ling, Lorraine 2013.** Väärtuskasvatus: toimijad ja toimimine. Austraalia kogemus. – Väärtuspõhine kool. Eesti ja maailma kogemus. Koost. Margit Sutrop. Toim. Gea Kangilaski, Mari-Liisa Parder, Triin Pisuke-Roos. Tartu: Eesti Keele Sihtasutus, lk 78–91.
- Lintnermann, Aivi 2008.** Rahvakultuur 2008. – Rahvakultuuri Aastaraamat 2008. Koost. ja toim. Rahvakultuuri Arendus- ja Koolituskeskus. Tallinn: Rahvakultuuri Koolitus- ja Arenduskeskus, lk 9–15.
- Lovat, Terence J. 2010.** Synergies and Balance between Values Education and Quality Teaching. – Educational Philosophy & Theory, Vol 42, No 4, pp 489–500, Newcastle: University of Newcastle.
- Lukas, Tõnis 2009.** Kool hoiab ühiskonda koos. – Väärtused ja väärtuskasvatus. Valikud ja võimalused 21. sajandi Eesti ja Soome koolis. Koost. Margit Sutrop, Pille Valk, Katrin Velbaum. Tartu: Eesti Keele Sihtasutus, lk 15–22.
- Lukas, Tõnis 2012.** Vastupidav ühiskond vajab isamaalisust. – Jõudu meil on. Koost. Tõnis Lukas, Toim. Iti Vanamölder. Tartu: Ilmamaa, lk 212–222.
- Läänemets, Urve 2010.** Identiteet kui mõistetud ja väärtustatud kooslus. – Haridus nr 3, lk 25–28.
- Maandi, Elo, Einike Pilli 1998.** Eesti noorte eetilistest väärtustest. – Väärtuskasvatus. Toim. Jaan Mikk. Põltsamaa: AS Vali Trükikoda, lk 17–36.
- Maltseva-Zamkovaja jt = Maltseva-Zamkovaja, Natalja, Maia Muldma, Mare Mürsepp 2006.** Rahvuslik ja rahvusvaheline I kooliastme keele ja muusika õpikutes. – Rahvuslik ja rahvusvaheline Eesti hariduses. Toim. Inger Kraav, Rain Mikser. Tartu: OÜ Vali Press, lk 77–89.

- Mosen, Kati 2011.** Rahvuskultuur väärtuskasvatuse osana lasteaias. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Niemi, Hannele 2009.** Õpetaja väärtuste kandja ja vahendajana. – Väärtused ja väärtuskasvatus. Valikud ja võimalused 21. sajandi Eesti ja Soome koolis. Koost. Margit Sutrop, Pille Valk, Katrin Velbaum. Tartu: Eesti Keele Sihtasutus, lk 27–49.
- Org, Andrus 2012.** Väärtuskasvatusest kirjandusõpetuses. Põhikooli valdkonnaraamat. Ainevaldkond „Keel ja kirjandus“; LINK 43 [http://www.oppekava.ee/images/a/ad/Link\\_43.\\_V%C3%A4%C3%A4rtuskasvatus\\_kirjandus%C3%B5petuses.doc](http://www.oppekava.ee/images/a/ad/Link_43._V%C3%A4%C3%A4rtuskasvatus_kirjandus%C3%B5petuses.doc).
- Paaver, Jaan 2009.** Reaalainete töörühma kommenteeritud esitlus. Väärtused ja väärtuskasvatus. Valikud ja võimalused 21. sajandi Eesti ja Soome koolis. Koost. Margit Sutrop, Pille Valk, Katrin Velbaum. Tartu: Eesti Keele Sihtasutus, lk 409–414.
- Pojman, Louis P. 2005.** Eetika. Õiget ja väära avastamas. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.
- Puusaag, Elle 2004.** Kommentaar: Eesti noorte väärtushinnangutest; <http://www.eesti.ca/kommentaar-eesti-noorte-vaartushinnangutest/article7667>.
- PRÕK** = Põhikooli riiklik õppekava 2011; <https://www.riigiteataja.ee/akt/114012011001>.
- PRÕK lisa 1** = Põhikooli riiklik õppekava 2011. Lisa 1. Ainevaldkond „Keel ja kirjandus“; [https://www.riigiteataja.ee/akt/lisa/1140/1201/1001/VV1\\_lisa1.pdf#](https://www.riigiteataja.ee/akt/lisa/1140/1201/1001/VV1_lisa1.pdf#).
- Pöder jt** = Pöder, Märt, Margit Sutrop, Pille Valk 2009. Pööre teadmistekeskset koolilt väärtustekesksele koolile. Sissejuhatus. – Väärtused, iseloom ja kool: väärtuskasvatuse lugemik. Koost. Märt Pöder, Margit Sutrop, Pille Valk. Tartu: Eesti Keele Sihtasutus, lk 7–21.
- Pöld, Peeter 1993.** Üldine kasvatusõpetus. Tartu: Tartu Ülikool.
- Pärismaa, Sirje 2014.** Pooled noored pole kordagi teatris käinud. – Õpetajate Leht, 28. märts.
- Reedi, Kaidi, Aivar Voog 2013.** Standard Eurobaromeeter 80. Avalik arvamus Euroopa Liidus; [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/eb/eb80/eb80\\_ee\\_ee\\_nat.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb/eb80/eb80_ee_ee_nat.pdf).
- Rescher, Nicholas 1969.** Introduction to Value Theory. New Jersey: Prentice-Hall.
- Roio, Maire 2011.** Emakeeleõpetus õpilaste arvamustes. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Rokeach, Milton 1973.** The Nature of Human Values. New York: The Free Press.
- Rosenberg, Morris 1957.** The Nature of Human Values. New York: Free Press.
- Ruus, Viive-Riina 2009.** Õppekava on ühislooming ja -vastutus. Väärtused ja väärtuskasvatus. Valikud ja võimalused 21. sajandi Eesti ja Soome koolis. Koost. Margit Sutrop, Pille Valk, Katrin Velbaum. Tartu: Eesti Keele Sihtasutus, lk 121–158.



- Rämmer, Andu 2009.** Eesti koolinoorte väärtused. – Väärtused ja väärtuskasvatus. Valikud ja võimalused 21. sajandi Eesti ja Soome koolis. Koost. Margit Sutrop, Pille Valk, Katrin Velbaum. Tartu: Eesti Keele Sihtasutus, lk 83–117.
- Rüütel, Ingrid 1998.** Folkloorist ja folklooriliikumisest tänapäeval. – Rahvakultuuri aastaraamat. Koost ja toim. „Kirjastuskeskus“. Tallinn: Rahvakultuuri Keskus, lk 9–22.
- Rüütel, Ingrid 2003.** See osa meist peab säilima. – Õpetajate Leht 10. jaan.
- Rüütel, Ingrid 2010.** Kultuur ja rahvuslik identiteet. – Muutudes endaks jääda. Valik meenutusi, artikleid ja uurimusi. Tallinn: TEA Kirjastus, lk 567–578.
- Rüütel, Ingrid, Ene-Margit Tiit 2005.** Eesti kooliõpilaste väärtushinnanguist ja huvialadest. – Akadeemia nr 11, lk 2401–2441.
- Saarniit, Jüri 1995.** Eesti noorte väärtushinnangud läbi aegade. Tallinn: EV Kultuuri- ja Haridusministeerium.
- Saarniit, Jüri 2000.** Väärtusteadvus ja selle muutused. – Eesti noorsooraport: Eesti Noorsoopoliitika ülevaade. Tallinn: EV Haridusministeerium, lk 217–225.
- Saldre, Maarja 2010.** Tühirand eesti kultuurimälus. – Acta Semiotica Estica VIII, lk 160–182.
- Sarkomaa, Sari 2009.** Milliseid väärtusi kannab Soome kool? Väärtused ja väärtuskasvatus. Valikud ja võimalused 21. sajandi Eesti ja Soome koolis. Koost. Margit Sutrop, Pille Valk, Katrin Velbaum. Tartu: Eesti Keele Sihtasutus, lk 23–26.
- Saro, Anneli, Kristel Pappel 2008.** Eesti teater: oma ja võõras. – Rahvuskultuur ja tema teised. Toim. Rein Undusk. Tallinn: Underi ja Tuglase Kirjanduskeskus, lk 125–140.
- Schihalejev, Olga 2011.** Väärtuskasvatus õpetajakoolituses. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Schihalejev, Olga 2012.** Narratiivid väärtuskasvatuse teenistuses. – Õppemeetodid väärtuskasvatuse teenistuses – miks ja kuidas? Koost. Olga Schihalejev Tartu: Eesti Keele Sihtasutus, lk 25–35.
- Schihalejev, Olga, Nelli Jung 2012.** Erinevad väärtuskasvatuslikud lähenemised. – Õppemeetodid väärtuskasvatuse teenistuses – miks ja kuidas? Koost. Olga Schihalejev Tartu: Eesti Keele Sihtasutus, lk 14–24.
- Sepp jt = Sepp, Anu, Katrin Kalamees-Ruubel, Urve Läänemets 2010.** Haridus ja rahvuslik identiteet ühiskonna sidususe kujundajana. – Riigikogu Toimetised nr 22; <http://www.riigikogu.ee/rito/index.php?id=14288&op=archive2>.
- Smith, Anthony D. 1993.** National identity. Reno, Las Vegas, London: University of Nevada Press.
- Smith, Anthony D. 2008.** Nationalism: Theory, Ideology, History. Polity Press.

- Stephens, Jason M. 2008.** Internalization. – Moral Education: a Handbook. Volume , A–L. Ed. by Clark F. Power, Ronald J. Nuzzi, Darcia Narvaez, Daniel K. Lapsley, Thomas C. Hunt. Wesport: Praeger, pp 232–234.
- Sutrop, Margit 2004.** Noorte väärtustes peegeldub ühiskonna edukultus. – Eesti Päevaleht 2. aprill.
- Sutrop, Margit 2009.** Väärtused ja haridus ühiskondlikus kontekstis. – Väärtused ja väärtuskasvatus. Valikud ja võimalused 21. sajandi Eesti ja Soome koolis. Koost. Margit Sutrop, Pille Valk, Katrin Velbaum. Tartu: Eesti Keele Sihtasutus, lk 50–67.
- Sutrop, Margit 2013.** Otsides väärtuspõhise kooli võtit – Eesti kogemus. Väärtuspõhine kool. Eesti ja maailma kogemus. Koost. Margit Sutrop. Toim. Gea Kangilaski, Mari-Liisa Parder, Triin Pisuke-Roos. Tartu: Eesti Keele Sihtasutus, lk 15–39.
- Tiisvelt, Leelo 2009.** Väärtuskasvatusest Viimsi keskkoolis. Väärtused ja väärtuskasvatus. Valikud ja võimalused 21. sajandi Eesti ja Soome koolis. Koost. Margit Sutrop, Pille Valk, Katrin Velbaum. Tartu: Eesti Keele Sihtasutus, lk 276–294.
- Tuulik, Maie 2001.** Kui kolmejalgsel taburetil on kaks jalga. – Kasvatus ja aated. Toim. Hasso Kukemelk, Karl Karlep, Edgar Krull, Jaan Mikk, Einike Pilli, Karmen Trasberg. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, lk 206–217.
- Tuulik, Maie 2006.** Kõlbeline kasvatus. Tallinn: OÜ Vali Press.
- Tuulik, Maie 2011.** Kuidas võetakse väärtusi omaks – Kirjutatud read, kasvatus, eetikast, õpetajast. Koost. Sirje Almann. Tallinn: Ortwil, lk 157–166.
- Undusk, Jaan 1999.** Eesti kirjanduse ajast, ruumist ja ülesandest 20. sajandil. – Looming nr 2, lk 249–255.
- Urmet, Jaak 2013.** Mineviku käes vangis: eestlastel on liiga palju rahvustunnet. – Eesti Päevaleht 1. aug.
- Vahtre, Lauri 2004.** Isamaaline ja rahvuslik kasvatus – kas, miks ja kuidas? – Eesti Päevaleht 28. sept.
- Vaigla, Aleksander 1935.** Koolinoorsoo rahvuslikust kasvatusest – Eesti Kool nr 1, lk 3–26.
- Valdmaa, Sulev 2009.** Rahvuslik kasvatus 21. sajandil. – Haridus nr 1–2, lk 33–34.
- Valk, Pille 2009.** Väärtuskasvatuse mudelit otsimas. -- Väärtused ja väärtuskasvatus. Valikud ja võimalused 21. sajandi Eesti ja Soome koolis. Koost. Margit Sutrop, Pille Valk, Katrin Velbaum. Tartu: Eesti Keele Sihtasutus, lk 175–188.
- Vasama, Jaana 2013.** Soome väärtuskasvatus – kodus, koolis ja ühiskonnas. – Väärtuspõhine kool. Eesti ja maailma kogemus. Koost. Margit Sutrop. Toim. Gea Kangilaski, Mari-Liisa Parder, Triin Pisuke-Roos. Tartu: Eesti Keele Sihtasutus, lk 41–47.

## **Lisa 1. Intervjuu kava**

### **Väärtuskasvatus**

Mis mõjutab Teie arvates kõige enam lapse väärtushinnangute kujunemist? Miks nii?

*Vajadusel lisaks:* Kes mõjutavad lapse väärtushinnangute kujunemist?

Kelle ülesandeks on koolis väärtuste kujundamine?

Kuivõrd tuleks koolis väärtuskasvatusele tähelepanu pöörata?

Millised on teie koolis ühiselt aktsepteeritud väärtushinnangud ning arusaamad?

Milline on Teie hinnangul õpetaja kui kasvataja ülesanne koolis?

Kuivõrd tajute Te ennast kui õpetajat koolis väärtuskasvatajana? Miks nii?

Kas õpetaja on pigem oma olemuselt iseeneslikult väärtuskasvataja või tuleks väärtuskasvatusele keskenduda teadlikumalt ja seda eraldi planeerida? Miks nii?

Kuivõrd pööratakse väärtuskasvatusele tähelepanu uues kehtivas riiklikus õppekavas?

Milliseid väärtusi Teie arvates praegune ühiskond kõige rohkem vajab?

### **Rahvuslik identiteet**

Missugust rahvuslikku kasvatust me Eestis vajame?

Kelle ülesandeks on kujunevas noores rahvustunde kasvatamine?

Kuidas tekib rahvustunne? Mida on rahvustunde kujunemiseks vaja?

Kuidas seda kasvatada – mida on selleks vaja, et õpilane oma rahvast ja kultuuri ning rahvuskultuurilisi väärtusi väärtustama hakkaks?

Mil moel kajastub rahvusliku kasvatuse osatähtsus Teie hinnangul uues õppekavas?

Kuidas Teile tundub, kas rahvusliku kasvatuse väärtustamine ja positsioon on võrreldes varasemaga ühiskonnas muutunud? Aga koolis?

Mis on Teie arvates rahvuslik identiteet? Mis selle moodustavad?

Mida on rahvusliku identiteeditunde kujunemiseks kindlasti vaja?

Missugused on õppeained, mille kaudu rahvuslikku identiteeti kujundada? Millised õppeained pakuvad Teie arvates selleks parimaid võimalusi?

### **Emakeeleõpetuse võimalused**

Mis on Teie hinnangul emakeeleõpetuse tähtsaim ülesanne?

Milliste konkreetsemate väärtuste arendamist emakeeleõpetuse kaudu peate kõige olulisemaks?

Missuguseid võimalusi rahvusliku identiteedi kujundamiseks pakub Teie arvates emakeeleõpetus? *Lisaks:* Kumb ainetest (kas eesti keel või kirjandus) pakub selleks Teie hinnangul paremaid võimalusi? Miks nii?

Missugused on teemad ja teosed, mille kaudu rahvusliku identiteedi kujunemisele kaasa aidata?

Milliseks hindate pärimuse rolli rahvusliku identiteeditunde kujunemisel?

Kas olete nõus seisukohaga, et kasvavat põlvkonda iseloomustab ajaloosidemete katkemine ning nn „ajaloetus“? Miks see Teie arvates nii on?

Mida teete Teie, et õpilased väärtustaksid meie kultuuripärandit ning et hoida sidet ka pärimusega?

Kas ja miks on Teie arvates oluline oma pärimuse tundmine ja mäletamine?

### **Kokkuvõtteks**

Missugune on emakeeleõpetaja positsioon ühiskonnas? Millised on Teie poolsed ettepanekud, võimalused ja soovid, et olukorda parandada?

**Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks**

Mina \_\_\_\_\_ Merili Susi  
(sünnikuupäev: \_\_\_\_\_ 31.08.1990 \_\_\_\_\_ )  
(*autori nimi*)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose

„Väärtuskasvatus emakeeleõpetuses: emakeeleõpetajad kui  
\_\_\_\_\_ rahvusliku identiteedi kujundajad“ \_\_\_\_\_ ,  
(*lõputöö pealkiri*)

mille juhendaja on \_\_\_\_\_ Maigi Vija (MA) ja kaasjuhendaja Inger Kraav (PhD) \_\_\_\_\_ ,  
(*juhendaja nimi*)

1.1. reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;

1.2. üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus \_\_\_\_\_ (*kuupäev*)